

Comunicar historias

o sobre cómo echar el cuento

Paula Andrea Romero Angarita



Comunicar historias o sobre cómo echar el cuento.
Una reflexión transdisciplinaria sobre comunicación e historia

Escrito por:

Paula Andrea Romero Angarita

Dirigido por:

María Isabel Zapata Villamil

Trabajo de grado para optar por el título de
Magíster en Comunicación, Tecnología y Sociedad

Pontificia Universidad Javeriana
Facultad de Comunicación y Lenguaje

Bogotá, junio de 2023

Bogotá, mayo 15 de 2023

Doctora Marisol Cano

Decana de la Facultad de Comunicación y Lenguaje

Pontificia Universidad Javeriana

Asunto: Carta de aprobación Tesis Maestría en Comunicación, Tecnología y Sociedad.

Presento a usted con mi aprobación, la monografía de grado de la alumna Paula Andrea Romero Angarita identificada con cédula de ciudadanía número 1005257874, titulada: “Comunicar historias o sobre cómo echar el cuento. Una reflexión transdisciplinar sobre comunicación e historia”.

A través del recorrido de dicho trabajo podemos darnos cuenta cuál es la necesidad que tenemos hoy en día los historiadores de establecer un diálogo transdisciplinar con la comunicación. Paula Andrea resalta la importancia que tiene para el quehacer del historiador contemporáneo la pregunta natural por el lugar que ocupa la divulgación de la historia dentro de la producción del conocimiento histórico. En un primer momento ella traza el camino por las teorías de la comunicación para ubicarnos en el ámbito del interaccionismo como fundamento social de la comunicación, sin dejar de lado la observación de lo tecnológico. Luego continúa adentrándonos por los caminos de la historia cultural y la necesidad de reflexionar sobre la comunicación y la construcción de las representaciones sociales. Pero lo más novedoso y fundamental es el tercer capítulo porque en él pone en práctica todas las reflexiones teóricas que hace en los dos primeros capítulos, llevándolas de una manera muy intuitiva, empírica y contemporánea, al lugar más tradicional del ámbito histórico y ese es el aula de clase. Paula Andrea al preguntarse por la Historia Pública sale del lugar común de pensar la relación de la historia con la comunicación en términos de medios, plaza, etc.; sino que realmente reflexiona de una manera efectiva sobre cómo es transformar la práctica del maestro, donde logre generar elementos empáticos y reflexivos, para que el estudiante sea el centro del aprendizaje y de la transformación social. Es así como los historiadores nos damos cuenta que el ingreso de nuestra profesión al mundo contemporáneo, no solo pasa por unas tecnologías de la información y la comunicación, sino que esta reflexión nos lleva mucho más allá. El ingreso a la contemporaneidad nos lleva a la pregunta por el uso social de la producción del conocimiento histórico y todo lo que esto implica en la disciplina misma, lo que solo podemos hacer de la mano de la comunicación.

Este recorrido fue hecho por el trabajo de Paula Andrea Romero Angarita el cual es realizado con claridad y calidad.

Cordialmente,

María Isabel Zapata V.

Profesora Departamento de Historia y Geografía
Editora Académica Revista Universitas Humanística
Facultad de Ciencias Sociales
Cra. 5 N° 39-00 Edificio Manuel Briceño, S.J. Oficina 415
Bogotá, Colombia
Tel: (+57) 6013208320 Ext. 5899
mizapata@javeriana.edu.co



Hoja de vida de la directora del trabajo

María Isabel Zapata Villamil es historiadora y Magíster en Comunicación de la Pontificia Universidad Javeriana, sede Bogotá. En 2013 culminó su doctorado en Historia en la Universidad Nacional de Colombia con la tesis titulada «La opinión pública en la celebración del centenario de la independencia. Los casos de Colombia y México»; posteriormente publicada por la editorial javeriana.

Es profesora asociada del Departamento de Historia en la Pontificia Universidad Javeriana, en donde dirige el semillero «Historia, Cultura Visual, Género y Vida Cotidiana». Asimismo, es profesora cátedra para el Departamento de Comunicación en la misma universidad, en donde dicta la clase de Historia social de la comunicación.

Entre sus temas de investigación están la historia de la comunicación y la historia cultural. Destaca por ser una investigadora con gran conocimiento en metodología de la historia, corrientes historiográficas y debates epistemológicos.

Bogotá, mayo de 2023

Doctora Marisol Cano
Decana de la Facultad de Comunicación y Lenguaje
Pontificia Universidad Javeriana

Asunto: Presentación tesis Maestría en Comunicación, Tecnología y Sociedad.

Como historiadora me he enfrentado constantemente a la pregunta por la sociabilidad del conocimiento histórico. Quizá porque la vida me llevó a estar vinculada laboralmente a equipos de comunicación. O tal vez porque sentí que algo faltaba en la historiografía sobre el tema.

Por eso cuando decidí hacer un posgrado me decanté por la comunicación, esperando encontrar respuestas a aquella pregunta inicial. Después de las clases, lecturas, debates y todas aquellas introspecciones investigativas que vienen con el quehacer de una tesis, me doy cuenta que la comunicación no solo abrió un camino de múltiples respuestas, sino también creó otras preguntas y reflexiones. Hoy me llevo que la comunicación no es solo un complemento a la historia; es, en todo caso, un proceso integral guiado por un nosotros.

La aplicación de esta perspectiva, que llamo diálogo transdisciplinar, ha dado como resultado la tesis: «Comunicar historias o sobre cómo echar el cuento. Una reflexión transdisciplinar sobre comunicación e historia»; la cual se posiciona teóricamente en el interaccionismo simbólico y pretende abrir la unidad de observación de la comunicación a escenarios académicos como las clases de historias impartidas en los colegios.

Atentamente,
Paula Andrea Romero Angarita

Índice

Carta al lector/a	7
Introducción	9
Capítulo 1. Aproximación teórica a un problema transdisciplinar	17
1.1 TRADICIONES DISCIPLINARES DE LA COMUNICACIÓN	18
Sobre determinismo tecnológico e ideología técnica	20
Entre las dos tradiciones	24
Comunicación como relación e interacción	27
1.2 ACERCAMIENTO A LA HISTORIA E HISTORIOGRAFÍA	30
¿Qué es la historia?	30
El giro lingüístico	33
Historia cultural	37
Capítulo 2. Comunicación histórica	40
En búsqueda del sentido: negociando con los lugares de enunciación	42
Contando historias	48
Capítulo 3. Comunicar historias en escenarios escolarizados	54
¿Qué es la escuela?	54
3.1 HISTORIA, COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN	57
La historia de la Historia Patria	57
Pensamiento histórico e historiográfico	60
Comunicación interactiva en el aula	63
Modelo ONU: democracia deliberativa para comunicar historias	66
3.2 CONTRA EL DETERMINISMO TECNOLÓGICO EN LA EDUCACIÓN	70
Conclusiones	75
Anexos	80
Bibliografía	84

Carta al lector/a

Soy historiadora. Durante mi formación en pregrado, profesores y alumnos tuvimos una preocupación compartida: ¿Qué hacer con las investigaciones históricas? ¿Qué hacer con las horas de archivo, de reflexión teórica sobre un proceso histórico? Para la mayoría la respuesta parecía clara: ¡Plasmarlas en un escrito académico que será guardado en los annales de la historia! Para otros tantos osados, la respuesta giraba en torno a lo audiovisual –una página web, un documental, etc–. Pero algo no cuadraba. El único cambio consistía en pasar de un formato a otro. Incluso, desde apuestas como la historia pública, se pasó del formato salón al formato calle; sin cambiar el relato a disposición de un público más amplio –ni integrándolo–, por eso cuando dictaban las clases en una plaza pública, terminábamos asistiendo los mismos estudiantes de la clase original.

A la par me preguntaba: ¿por qué difundir las historias que investigamos? Sinceramente es una pregunta con respuestas infinitas. ¡La función social! –escuche muchas veces– «el sentido de la historia como ciencia social es la función social». Esto era claro para la memoria histórica, pero se volvía sumamente difuso en otros escenarios. Sobre todo, porque vivimos en un país como Colombia, en donde el pasado bélico ha marcado profundamente la investigación social. Y con todo el derecho, pues la memoria histórica del conflicto armado es de vital importancia. La trampa está en pensar que es el único escenario en donde hay memoria histórica, y más aún, que es el único escenario en donde podemos ver «lo social». Además, la «función social» se dibujó como una especie de justificante que los historiadores teníamos que alcanzar.

¿Y qué pasa con el/la estudiante de colegio que no logra comprender del todo la tan extensa información que le imparte su docente de historia? Aquel que está más preocupado por pasar la materia –para evitar el regaño– y que empieza a ver la clase de historia con frustración. Pero juega *Age of Empires* y se deleita con la armería del Imperio Español; sin embargo, le cuesta pasar la clase de colonial porque ve el juego como algo contrapuesto a lo visto en clase ¿Qué pasa con el turista quien, más allá de deleitarse con el patrimonio histórico, busca comprender la historicidad detrás del paisaje? ¿Acaso allí no hay una

«función social»? ¡Allí hay historias! Hay un gusto por sentir la historia y vivir el pasado a través de ventanas de interpretación.

Estas reflexiones incrementaron con mi experiencia laboral, al trabajar en un Departamento de Comunicación. Lo que, a su vez, me llevó a escoger esta Maestría. Poco a poco me dí cuenta que difusión no es lo mismo que comunicación –craso error en el que caemos los historiadores–. Así como informar no es comunicar, en palabras de Dominique Wolton. Y ello implica desprendernos de aquella visión –un tanto estigmatizadora– que ve en la comunicación nada más que herramientas técnicas y ahora digitales. Pues desde el siglo pasado, tradiciones disciplinares de la comunicación han estrechado lazos con la sociología, proponiendo las interacciones como un horizonte de análisis comunicativo.

Así pues, es hora que los historiadores abramos un espacio en nuestra caja de herramientas para la comunicación. Y estrechar diálogos transdisciplinares, no sólo en él después de la investigación, sino también en el antes y durante.

El presente manuscrito es el resultado de una inquietud profesional –y, por ende, personal–, mezclada con las reflexiones académicas que han dejado en mí cada clase, cada nuevo conocimiento. Es, por tanto, una reflexión tanto teórica como práctica –si es que se pueden separar–. Es un trabajo que inicialmente fue pensado para el gremio historiador, pero que, con el tiempo, se fue tejiendo sobre una reflexión epistemológica de la comunicación. Por lo tanto, también pretendo contribuir a esta disciplina en la medida en que mis reflexiones lo permitan. He aquí los resultados.

Introducción

En 1978 historiadores de la Universidad de California, liderados por Robert Kelly, fundaron la revista *The Public Historian*, por medio de la cual, se consolida el campo de la Historia Pública. Definida por Kelly, en el primer número de la revista, como «el empleo de los historiadores y del método histórico fuera del ámbito académico: en el gobierno, las empresas privadas, los medios de comunicación, las sociedades históricas y los museos» (1978, p. 16). Bajo esta corriente historiográfica, entró en el oficio del historiador la preocupación por la «difusión» de historias escritas desde la academia. Sirvan para ilustrar las palabras de Kelly:

El método de análisis histórico trata de todo tipo de situación inmediata y práctica. Un jurado que considere la controvertida alineación de un sistema de control de inundaciones permanece dudoso y poco convencido cuando sólo se le habla de cifras y de teoría de la ingeniería. Cuando se le ayuda a ver el producto final de generaciones de decisiones acumulativas de inundación, la duda del jurado desaparece y el juicio correcto queda claro. [...] La cuestión más importante, a la hora de distinguir entre la historia a la que estamos acostumbrados y la historia pública, es la siguiente: ¿quién plantea la pregunta a la que se pretende dar respuesta? En la Historia Pública, el historiador responde a las preguntas de otros. Sirve como consultora, como miembro del personal. Hay ocasiones en las que los intereses intelectuales de un historiador académico y las necesidades del público confluyen (1978, pp. 17-18).

Aunque la historia pública ha ido enriqueciendo sus postulados iniciales, sigue cayendo en un craso error, y es el de equiparar *difusión* con *comunicación* y, a su vez, ver a la comunicación solamente como una herramienta técnica –y ahora exclusivamente digital–. Esto conlleva a obviar la variedad de reflexiones que se han planteado en el campo de la comunicación. Por ejemplo, desde el siglo pasado, escuelas de comunicación han estrechado lazos con la sociología interpretativa, consolidándose teorías como el interaccionismo simbólico de la Escuela de Chicago, la fenomenología de Peter Berger y Thomas Luckmann, la etnometodología de Harold Garfinkel, entre otras (Ver más en Koziner, 2013). Además, autores contemporáneos como Dominique Wolton (2010) nos dirá

que la comunicación va más allá de lo mediático, sin con ello desestimar el papel de los medios.

Asimismo, la historia pública se preocupa por ampliar el relato histórico a otros públicos no gremiales. Sin embargo, ¿por qué se apunta solo a los lugares «en donde la historia no ha llegado»? ¿Qué pasa con los lugares a donde ya llegó? como por ejemplo los colegios. En un aula de clase, podemos presenciar un ejercicio de comunicación en múltiples planos, desde el docente-estudiante, estudiante-estudiante, estudiante-temáticas, etc. Entonces, la interacción en un aula no solo es tarea del pedagogo, pues, querámoslo o no, un historiador que dicta clases se enfrenta no sólo con las temáticas, sino también con al *entre-humanos* teorizado por Hannah Arendt. Veo, entonces, en la comunicación entendida como relación e interacción una enorme potencialidad para re-pensar la historia.

En este punto quisiera aclarar que, la investigación aquí propuesta, no es una negación de la historia pública; sino un enriquecimiento historiográfico desde la comunicación, estudiando las formas de socialización de la historia académica. «En términos comunicativos, la socialización supone que el sujeto cuenta con los mecanismos necesarios para enviar y recibir información, para interpretarla y significarla» (Rizo, 2007, p. 4).

Con este panorama de fondo, planteo una investigación que tiene como pregunta: *¿Cómo comunicar historias en escenarios académicos teniendo como base un diálogo de saberes entre la comunicación y la historia?* Y como objetivo general construir una conceptualización sobre la comunicación de la historia que nutra el oficio del historiador y del comunicador. Mientras los objetivos específicos son: diagnosticar formas de comunicación de la historia; relacionar teóricamente debates académicos de las disciplinas sociales y de comunicación, y proponer la comunicación histórica como conceptualización.

Para ello, desde la comunicación utilice los trabajos de Dominique Wolton y Marta Rizo como pensadores de la interacción. Y, desde la historia, autores como Roger Chartier, Hayden White, Ezequiel Adamovsky y Renán Vega.

Aunque la tesis es una monografía teórica, como complemento realicé cuatro entrevistas semiestructuradas que nutren, especialmente, las reflexiones del tercer capítulo. Un

entrevistado fue German Henao, historiador que en su momento trabajó como profesor de Ciencias Sociales en el Colegio Retos de Bogotá. Otra profesora entrevistada fue Laura Prieto quien trabajó en el Colegio la Colina de Bogotá. Para ambos, las preguntas giraron en torno a sus prácticas docentes, manejo temático e interacción comunicativa con los estudiantes.

También entrevisté a estudiantes; la primera fue Valeria Rodriguez, quien en el momento de la entrevista cursaba primer semestre de comunicación social en la Universidad Javeriana; durante su época escolar, participó en tres modelos ONU –modelos que tomó como ejemplo para ilustrar maneras de comunicar historia–, siendo asesorada académicamente por su profesor de Sociales, que fue German. El segundo estudiante entrevistado fue Andres Corrales, participante de modelos ONU, quien cursa primer año en derecho. Para ambos, las preguntas giraron en torno a su experiencia en las clases de historia, su participación en el modelo ONU y su actual aproximación a temas históricos.

Estado del Arte

Los textos citados son investigaciones que han abordado la comunicación de la historia, aunque no utilicen dicha denominación. Además, dado el carácter teórico de la investigación, algunos textos son reflexiones historiográficas.

La primera categoría que surge es **Divulgación de la historia**. En su mayoría, son textos que enlazan la historia con los medios, bajo una apuesta por la *divulgación* desde lo audiovisual. Caso de Sampayo-Chiroldes (2011), Hauttekeete-Mannens (2009) y Del Molino (2013). También encontramos trabajos bajo el título de difusión aplicado a plataformas digitales como YouTube, caso de Oca Fiol (2020). Nuevamente, la divulgación como sinónimo de una comunicación que es reducida al ámbito de la postproducción.

Trabajos como Burgess-Klaebe (2009), Manning (2010), Detlor-Hupfer-Smith (2018) y Donison-MacLennan (2021), se concentran en la narración digital y el storytelling como herramienta paradigmática en la divulgación histórica. Mientras Robbert-Jan (2021) se

preocupa por la histórica digital y sus particulares dinámicas de representación. Como hallazgos generales resaltan el vincular la narración digital como una forma alternativa de escritura de la historia y como un mecanismo viable para almacenar y dar mayor acceso a procesos de memoria histórica colectiva.

En la línea de divulgación, Jara (2021) presenta las emociones como una forma de hacer historia que facilita la recepción de la información. Es un planteamiento que no introduce a los medios, sino que considera la divulgación como un proceso de comprensión. Otra investigación que va más allá de los medios, es el libro de Groot (2009). Allí investiga las formas en que la sociedad consume la historia y cómo una lectura de este consumo puede ayudarnos a entender la cultura popular y las cuestiones de representación.

Entre los textos abordados, Kansteiner (2017a) es el primer autor en sostener que el cambio de formato comunicativo implica un cambio en la concepción epistemológica de la investigación. Postulado que comparte McCall (2018) en su estudio sobre videojuegos. Lo vemos también en otras investigaciones de Kansteiner (2021) como *History beyond Narration*. Este autor enlaza plausiblemente dos categorías: la primera –trabajada hasta el momento– que es divulgación histórica, y otra segunda categoría que es **comunicar con memoria histórica**.

La memoria del Holocausto es el eje temático de varios estudios que pendulan entre las dos categorías. Entre ellos, el de Kansteiner (2017b) que estudia la memoria del holocausto como un fenómeno metiádico que lucha por mantenerse en la sociedad digital. O el trabajo de Martin (2022) sobre la historieta MAUS, abogando que su modo de representación testimonial es una forma plausible de comunicar memoria histórica, apelando a lugares de enunciación comunes entre los representados y los lectores.

En la línea de pensar los formatos para transmitir los procesos, encontramos el libro de Marcia (2000) en el que indaga el papel del cine y la televisión a la hora de alterar y complicar nuestra comprensión de los acontecimientos históricos; teniendo como eje temático la historia como trauma y como memoria poscolonial. El libro de Lombardo et al. (2017) comparte la preocupación por pensar memoria y medios, incorporando preguntas por la performatividad del cuerpo frente a la reproducción tecnológica de las obras de arte.

Vemos en esta segunda categoría un mayor análisis frente a la comunicación; no se trata solo de difundir en medios, sino de comprender otras dimensiones comunicativas. Hay dos casos de estudio de humanidades digitales que, aunque no lo nombren de tal forma, enlazan la memoria como proceso comunicativo. El primero es el de Tobar (2018), quien construye un cómic y un libro pop-up con el fin de contar memorias del conflicto armado colombiano. Y el segundo es el de Motta (2019), quien investiga la manera en que las tecnologías digitales potencian la investigación en memoria e historia local y estimulan los procesos de apropiación pública del pasado.

Para finalizar con esta categoría, presento dos textos de memoria comunitaria. En Perez (2018) se pasa de pensar la *techne* como la herramienta comunicativa, a la interactividad de la memoria como espacio comunicativo. Mientras Norkunas (1993) es una de las primeras, temporalmente hablando, en proponer la tríada museos-medios-memoria. Con ello, sostengo que en los estudios de memoria –sea histórica o no– sí existe un antecedente en la comprensión crítica y sociológica de la comunicación, vinculada con procesos históricos. El reto sería plasmar esta teoría en otros escenarios como el educativo y el digital; además de continuar enriqueciendo sus postulados.

La siguiente categoría es **comunicar con museología y patrimonio**. En el plano nacional, está la tesis de maestría de González (2009), según la cual, los museos son medios de comunicación que producen sentido. Sin embargo, la autora sigue una visión sumamente clásica de la comunicación. También está la tesis de Romero (2020), que amplía su teorización de la comunicación al adherirse al paradigma intercultural e interaccionista, aplicado a estudios de turismo y patrimonio. Dos tesis que, no obstante, les falta integrar debates historiográficos claves –como la historia cultural– para sus casos de estudio.

En estudios de museología, Pérez (2022) es una autoridad en la academia colombiana. En su última publicación, enfatiza en la metodología participativa aplicada en comunidades de memoria –en su caso, una de Putumayo–. Sin embargo, es una aproximación que no ha estrechado lazos con el campo comunicativo, aunque tiene las bases de la sociología interpretativa. Otros trabajos, como el de Rozwadowski-Hampson (2021), enfatizan que el arte histórico estimula procesos de comprensión comunicativa. Pero es en Cento et al.

(2019) que vemos explícitamente al museo como un espacio de *comunicación* política, de memoria agonística y contra-narrativas. Faltaría, especialmente en casos colombianos, mayor inmersión en teorías que actualmente suponen un paradigma en comunicación y que pueden nutrir estas investigaciones. Como, por ejemplo, el giro sensorial en la etnografía que Pink (2015) construye y que es aplicado en museología sensorial.

La última categoría es **comunicación en la enseñanza escolarizada**. Aquí están, en primer lugar, quienes ven la comunicación como TICS. Tal es el caso de Arancibia et al. (2010), Klein (2017) y Haydn-Ribbens (2017) –de este último subrayo su enfoque crítico frente al determinismo tecnológico–. Y, en segundo lugar, quienes ven la educación como un proceso de interacción comunicativa. Por ejemplo, De Pablos (1992), para quien la continua interacción docente-alumnos permite la construcción conjunta del significado.

Como subcategoría presento la **educomunicación**, una tradición académica que se asentó en la década de 1970-80 y que hoy ha tenido múltiples reconceptualizaciones. En su concepción más clásica, la educomunicación es el diálogo entre las producciones mediáticas y la educación en el aula. En palabras de Mario Kaplún (citado en Barbas, 2012) «su principal función es proveer a los grupos educandos de canales y flujos de comunicación para el intercambio de tales mensajes».

En las últimas décadas, la educomunicación ha enriquecido sus postulados con trabajos como el de Barbas (2012), quien se enmarca en la tradición dialógica y crítica inspirada en la obra de Paulo Freire. Así, para este autor la educomunicación tiene como finalidad la construcción y creación colectiva de significados a partir de diálogos. Los medios siguen presentes en la ecuación, pero su lectura no es exclusivamente instrumental, sino que se enriquece desde la conceptualización cultural de las mediaciones. Para Barbas, entonces, la educomunicación también implica pensar un ciberespacio tecnológico como una comunidad de práctica.

En esta línea, encontramos trabajos como los de Soler y López (2021) y Bermejo-Berros (2021). Por una parte, Soler y López (2021) trabajan como caso de estudio la apropiación de los contenidos radiales en colegios rurales. Entienden la radio como un medio de comunicación que actúa, asimismo, como herramienta pedagógica. Aunque implícitamente

se preocupan por las mediaciones, entendidas como apropiaciones culturales, su análisis sigue sumamente ligado al uso técnico de las TICS.

Por otra parte, Bermejo-Berros (2021) presenta un modelo formativo en educomunicación que ha sido testado mediante una investigación empírica. Encuentra una mayor efectividad en la metodología dialógico-crítica, con base en la cual los niños construyen competencias mediáticas y pensamiento narrativo. Es un estudio que relaciona lo mediático con producciones audiovisuales enfocadas al aprendizaje, la enseñanza escolar con el proceso pedagógico propuesto y la interacción de significado con las estructuras narrativas que se reconstruyen. Faltaría, nuevamente, poner este modelo a la luz de la enseñanza de la historia propiamente.

Visto lo anterior puedo concluir el Estado del Arte, sosteniendo que la mayor parte de las reflexiones sobre divulgación son en inglés, pues están relacionados con la historia pública que es una escuela estadounidense. Por lo que la producción en español es mínima o, al menos, incipiente. Además, como planteé al principio, divulgación es un concepto que no comprende plenamente a la comunicación en su acepción sociológica.

Otro hallazgo es que los estudios de memoria son lo más cercano a mi planteamiento. Sin embargo, están desvinculados de otros escenarios como el educativo. Y si bien la educomunicación desde su perspectiva de diálogo-crítico se preocupa por la dimensión interactiva, sigue estando sumamente ligada a los medios, siendo difícil ir más allá de ellos. Asimismo, las anteriores propuestas no abordan –porque no es su preocupación– conceptos de la historia como disciplina que, en mi caso, son el eje transversal.

En suma, identifico vacíos en la literatura académica relacionados con una lectura de las temáticas propuestas como un conjunto investigativo que, a su vez, nombren el proceso como *comunicar*. Por lo tanto, mi propuesta es unir estas temáticas bajo una misma preocupación.

Para ello, en el primer capítulo «Aproximación teórica a un problema transdisciplinar», expongo las teorías disciplinares de la comunicación, sus paradigmas y debates; además de tomar postura en el interaccionismo y la teoría de la relación. Asimismo, presento las

teorías disciplinares de la historia, enfatizando en la obra de Hayden White y en conceptos claves de la historia cultural como prácticas, imaginarios y representaciones.

En el segundo capítulo, «Comunicación histórica», pongo en diálogo las teorías vistas, con el objetivo de esbozar formas de comunicar historias. Para ello, enfatizó en el lugar de enunciación experiencial y mediático como cimiento en la búsqueda del sentido relacional. Y cito a autores como Ezequiel Adamovsky y Jerome De Groot, quienes reflexionan alrededor de las formas de sociabilidad de las investigaciones históricas.

Finalmente, en el tercer capítulo, «Comunicar historias en escenarios escolarizados» despliego el entramado teórico hasta aquí tejido, para aplicarlo al ámbito escolar. Ello suscita las preguntas: ¿Qué es la escuela? y ¿Cómo se ha enseñado historia allí? Como complemento a la «enseñanza» propongo la comunicación de la historia que, en este caso, se nutre de conceptos como pensamiento histórico e historiográfico de Renán Vega; y de ejercicios prácticos, como el Modelo ONU simulado por algunos colegios privados de Bogotá, que es una forma de comunicación de la historia desde la interacción cognitiva. Cierro el capítulo con una reflexión sobre el determinismo tecnológico visible en políticas públicas de educación en Colombia, esto como una manera de presentar que el enfoque medio céntrico de la comunicación debe ser complementado por el socio-interactivo.

De esta forma, cierro con una postura que tejí desde el inicio del texto: la comunicación, entendida como relación e interacción y complementada con reflexiones teóricas historiográficas, nutre la sociabilidad de los procesos históricos.

Capítulo 1.

Aproximación teórica a un problema transdisciplinar

«Zoon politikón: como si hubiera en el hombre algo político que perteneciera a su esencia. Pero esto no es así; el hombre es a-político. La política nace en el *Entre-los-hombres*, por lo tanto completamente fuera del hombre. De ahí que no haya ninguna substancia propiamente política. La política surge en el entre y se establece como relación» (Arendt, 1997, p. 46). De esta forma, contestará Hannah Arendt a siglos de tradición aristotélica, que veía en el humano aquel «animal político» por esencia. Para Arendt, más allá de pensar en una interiorización substancial del humano, tendríamos que sentarnos a reflexionar sobre la externalización del *entre*.

La tarea intelectual de Arendt se basaría, entonces, en «nada más que pensar en lo que hacemos, sugiriendo que no se trata de investigar la naturaleza humana sino las actividades humanas en términos de la experiencia de éstas» (Arendt, 1997, p. 13).¹ En términos de la acción –agregaría–; acción que sólo es política cuando va acompañada de la palabra, que se expresa en términos de relación (Arendt, 1997, p. 27). Y justo en este punto es donde entra en juego la comunicación.

Aunque la preocupación central de Arendt es la política, su análisis de la relación nos da indicios para pensar la comunicación. No estaríamos, pues, frente a un «animal comunicativo» que almacena por esencia la comunicación innata; sino frente a prácticas comunicativas –consensuadas o agonistas– que encuentran sentido en un mundo relacional. Haciendo uso de las palabras de Arendt –y salvando las debidas proporciones–, la comunicación *surge en el entre y se establece como relación*. Premisa que, a su manera y desde principios del siglo pasado, ha ido paulatinamente acompañando algunas discusiones transdisciplinares.

¹ Palabras de Fina Birulés como parte del prólogo a la edición citada de *¿Qué es la política?* (1997).

1.1 TRADICIONES DISCIPLINARES DE LA COMUNICACIÓN

Marta Rizo (2019) nos dirá «la comunicación es una práctica cotidiana que todos experimentamos. La reflexión sobre la comunicación es otro asunto» (p. 147). Aquí, me centraré en esa reflexión como campo de saber disciplinar. En una investigación dirigida por Rizo (2020), encontraron 157 teorías en 18 manuales de comunicación. Una de las conclusiones de dicho estudio es que «la dificultad para llegar a una definición consensuada de comunicación ha llevado al extremo de pensar que todo puede ser comunicación; y si todo es comunicación, resulta imposible estudiarla de un modo sistemático» (Rizo, 2020, p. 194).

En otras palabras, estamos ante un mar de teorías, corriendo el peligro de ahogarnos; aunque también estamos frente a un enriquecimiento de la discusión epistemológica de la disciplina. Dos caras de la misma moneda. En adición, el campo de la comunicación se divide en, al menos, tres subcampos: el científico, el educativo y el profesional (Rizo, 2020, p. 199). Este último íntimamente ligado al sector económico «que aglutina a las industrias de la información, de la publicidad, y de servicios de comunicación no publicitaria para empresas e instituciones». (Rizo, 2019, p. 153).

Con fines prácticos, tendríamos que encasillar esta multiplicidad teórica en tradiciones. Para ello, haré uso de una de las clasificaciones más aceptadas y difundidas, que es la de Robert Craig (1999). Según este autor, hay siete paradigmas: *retórico*, la comunicación como arte práctico del discurso; *semiótico*, como mediación intersubjetiva de los signos; *fenomenológico*, experiencia de la alteridad; *cibernético*, procesamiento de información; *socio psicológico*, expresión, interacción e influencia; sociocultural, (re)producción del orden social; y *crítico*, reflexión discursiva (Craig, 1999).

Si analizamos los paradigmas en conjunto, veremos que hay mayor relación entre el retórico, semiótico, fenomenológico, socio-psicológico y crítico; siendo el cibernético el paradigma antagónico. A simple vista podría parecernos que el cibernético es el minoritario. Sin embargo, agremia en sus postulados otras tradiciones centradas en el uso de la técnica y la información. Ya nos lo advertía Dominique Wolton (2010):

Hay dos concepciones divergentes de la comunicación. La primera, ampliamente dominante, insiste en que los logros técnicos hacen progresar la comunicación, estableciendo una especie de continuo, que se prolonga en favor de las industrias que hoy en día son el sector que más está creciendo en el mundo. La segunda, minoritaria, a la cual me adhiero, parte de la dimensión antropológica de la comunicación y privilegia los procesos políticos que deben ponerse en funcionamiento para evitar que el horizonte de la incomunicación se convierta en fuente de conflictos. (p. 25)

De allí que considere conveniente hablar de dos macro-tradiciones que engloban: (1) los estudios sobre medios y (2) los estudios sobre comunicación interpersonal ligados al interaccionismo simbólico (Rizo, 2020). También llamadas las tradiciones media-céntricas y socio-céntricas. En la línea de Wolton, Rizo (2012) nos plantea que «si las primeras definiciones de comunicación apuntaban a esa dimensión más interpersonal, más relacional, en la actualidad parece que estas aproximaciones no son muy tomadas en cuenta. O al menos, en el imaginario más común que existe sobre la comunicación, es más frecuente encontrar referencias a la comunicación mediada tecnológicamente» (p. 21).

Que la tradición media-céntrica sea el paradigma actual no es el problema. Estamos en un momento coyuntural en el que la datificación está acarreado una problemática que debemos tomarnos muy en serio². Por lo tanto, pensar desde esa esquina no solo es pertinente, sino socialmente necesario³. El problema está en leer la mediatización y la técnica en la comunicación con una mirada «determinista», es decir, a-crítica. Aún más, pretendiendo separar la media de la interacción. Allí sí encontramos un problema. Pues la tendencia a ampliar la brecha entre las dos tradiciones dificulta miradas académicamente colaborativas.

Para aclarar este escenario abordaré, en primer lugar, el determinismo tecnológico; y en segundo lugar, un posible diálogo entre las dos tradiciones.

² La datificación es un fenómeno contemporáneo que se refiere a la cuantificación de la vida humana a través de la información digital, muy a menudo por su valor económico. Es un extractivismo masivo e invasivo que hace uso de millones de datos personales, con diversos fines que va desde lo publicitario hasta lo gubernamental. Ver más: Mejias, U. A. & Couldry, N. (2019). Datafication. *Internet Policy Review*, 8(4):1-7.

³ Ver más en: Carissa Véliz (2021). *Privacidad es poder. Datos, vigilancia y libertad en la era digital*. Debate.

Sobre determinismo tecnológico e ideología técnica

En las últimas décadas las reflexiones sobre tecnología y sociedad ocupan, cada vez más, un lugar destacado en la producción académica de las ciencias sociales. Por un lado, encontramos autores con posturas «deterministas tecnológicas» y, por otro lado, autores que problematizan críticamente el determinismo y su impacto social.

Las primeras obras denominadas «deterministas» se publican hacia las décadas de 1970 y 80. Su característica común es «dar por sentado que el progreso tecnológico produce invariablemente mejoras en la comunicación humana, y que, incluso, de los avances de la técnica depende el progreso de la sociedad en su conjunto, desde la educación, la política y la cultura, hasta el mejoramiento del ser humano en todas sus dimensiones» (García y Valle, 2020, p. 19). En palabras coloquiales, dicho determinismo tecnológico es la creencia de que el uso de la técnica y la tecnología cumplen una especie de labor mesiánica que llevan al progreso y al desarrollo social. Es una postura acrítica y un tanto ingenua frente a una supuesta tecnología neutral.

Según Tabares y Correa (2014) el determinismo tecnológico tiene dos posturas relacionadas: «la primera concibe a la tecnología como un ámbito autónomo que se configura al margen de la intervención humana. [...] La segunda afirma que el cambio social está determinado por el cambio tecnológico. Ambas posturas resaltan que la tecnología es el agente principal de la transformación global» (p. 137).

En contraposición, encontramos trabajos académicos que se han centrado en problematizar el determinismo tecnológico desde varias ciencias sociales. Sirva para ilustrar la antropología de la tecnología, según la cual, «las construcciones socio-técnicas se desarrollan a partir de procesos complejos en los que los valores culturales, políticos y económicos juegan un papel relevante. [Asimismo] las intervenciones de los actores se encuentran modeladas por las referencias sociales, institucionales y simbólicas en las que están inmersos» (Tabares y Correa, 2014, p. 136).

También encontramos la sociología de la tecnología, que tuvo sus primeros exponentes hacia finales de la década 1980 con trabajos como «The social construction of technological systems» de Wiebe Bijker, Trevor Pinch y Thomas Hughes. Desde esta tradición se han desplegado varios enfoques, como el de sistemas, constructivista y actor-red (Tabares y Correa, 2014).

El enfoque de sistemas se basa, principalmente, en la obra de Hughes; para quien la tecnología debe ser entendida en términos de redes, es decir, como un entramado contextual en donde los distintos intereses políticos y económicos entran en juego. Esta idea se contrapone a la visión determinista, según la cual, la tecnología es independiente de los contextos donde surge (Tabares y Correa, 2014).

El enfoque constructivista también comprende el contexto, pero de una manera más exhaustiva. Así, desde la Social Construction of Technology (SCOT), desarrollada por Bijker y Pinch, «el diseño de los artefactos constituye el resultado de procesos de disputas y negociaciones entre diversos grupos sociales» (Tabares y Correa, 2014, p. 140). A partir de esta premisa formulan los conceptos de «grupo social relevante» y «marco tecnológico» para presentar la relación entre un problema social y su supuesta solución tecnológica, que responde a «necesidades» propias del contexto. Es un enfoque que ha sido criticado por «enfaticar una visión subjetivista de los procesos tecnológicos sin tener en cuenta sus propias dinámicas internas» (Tabares y Correa, 2014, p. 140).

Finalmente, la teoría del Actor-Red tiene como principal representante a Bruno Latour. Su apuesta central está en la importancia que tienen las acciones de los distintos actores en la consolidación de una red. La conceptualización de actores (actantes) es tan amplia, que incluye desde personas, teorías, artefactos técnicos, instituciones, actuaciones políticas, hasta el entorno natural (Tabares y Correa, 2014). Cada uno es un igual en la realización del propósito⁴. Sin embargo, precisamente por esta posición es que esta teoría ha sido criticada por la «deshumanización» de la acción.

⁴ En el texto *La esperanza de Pandora* (1999), Latour busca redefinir la capacidad de relación entre los humanos y los no-humanos de comunicarse y afectarse mutuamente. Para ello presenta el caso de Louis Pasteur y el fermento del ácido láctico, ambos son concebidos como actantes y definidos desde la observación de sus actos.

Saliendo de la sociología de la tecnología, pero continuando en la línea crítica hacia el determinismo, encontramos a otros autores que han optado por reconceptualizar el «determinismo tecnológico» para enriquecer su crítica desde otras posturas socio-políticas. Dominique Wolton, por ejemplo, lo llama ideología técnica; Evgeny Morozov, solucionismo tecnológico; y Eric Sadin, tecno liberalismo (García y Valle, 2020). En este marco de antecedentes, me inclinó hacia la crítica que hace Wolton (1999) de la «ideología técnica», según la cual,

Se confiere a la técnica el poder de transformar radicalmente la sociedad. Con dos versiones: una optimista encomienda a cada nueva tecnología resolver las contradicciones anteriores y facilitar de ese modo el advenimiento de una sociedad libre, abierta y comunicacional; la otra, pesimista, prevé, con la generalización de esos útiles, la instalación de un control social, político o policial totalitario. En los dos casos, la técnica, como fuerza autónoma, modela la sociedad (p. 43).

Ahora bien, si aplicamos la ideología técnica al campo de la comunicación, específicamente a aquel que sigue la tradición «media-céntrica», tendremos como resultado el «creer que cuántas más técnicas haya, más comprenderán los individuos» (Wolton, 2010). Es una postura equiparable al positivismo decimonónico, en el sentido en que aquel que vaya en contra del uso científico de la técnica es tachado como enemigo del progreso. En el caso de la comunicación es tachado de tecnófobo y conservador, principalmente desde las grandes multinacionales tecnológicas que se lucran del uso de estas tecnologías y que se acogen al determinismo a miras de no ser objetos de organismos reguladores de lo digital. Sin embargo, en los últimos años –sobre todo tras el escándalo de Cambridge Analítica— la Unión Europea ha sido una de las pioneras en la regulación de la data.

Además, las tecnologías no son «objetivas». Quienes las crean y modelan trasladan sus prejuicios al software. En palabras de Véliz (2021) «hace poco conocí a alguien que decía que se fiaba más de los algoritmos que de los seres humanos porque las personas cometen demasiados errores. Hay que ver con qué facilidad perdemos de vista que son las personas quienes crean los algoritmos y que, muchas veces, la tecnología no solo no corrige nuestros errores, sino que los amplifica» (p. 170). Al respecto, un artículo de *Technology Review* del MIT ilustra cómo:

Los datos producen sesgos principalmente por dos vías: o los datos recopilados no son representativos de la realidad o reflejan prejuicios ya existentes. El primer caso podría ocurrir, por ejemplo, si un algoritmo de aprendizaje profundo recibe más fotos de las caras de piel clara que las de piel oscura. El sistema de reconocimiento facial, como consecuencia de eso, sería inevitablemente peor en el reconocimiento de las caras de piel más oscura. El segundo caso es precisamente lo que sucedió cuando Amazon descubrió que su herramienta de reclutamiento interno estaba descartando a las candidatas mujeres. Dado que el algoritmo se entrenó a partir de decisiones históricas de contratación que favorecen a los hombres sobre las mujeres, el software aprendió a hacer lo mismo (Hao, 2019).

En suma, la ideológica técnica pretende «subordinar los progresos de la comunicación humana y social al progreso de las técnicas. [Pero] el progreso de las técnicas, por desgracia, no basta para crear el progreso de la comunicación en las sociedades» (Wolton, 2010, pp. 38-39). Sirva para ilustrar este punto las políticas educativas TICS en Colombia (Véase capítulo 3.2), que consisten en llevar tecnologías de hardware a comunidades que no se les facilita su adquisición y piden estos equipos. Sus usos pueden ser múltiples y efectivamente pueden ayudar en el trabajo, servir de entretenimiento o ser una tecnología que promulgue la consolidación de redes de sociabilidad comunitaria. Y con esto dejo de manifiesto que no estoy en contra de la técnica *per se* –para nada– sino en ciertos usos que se le ha dado, tanto en la datificación, como en otros escenarios, tales como el pensar que con la sola entrega de los dispositivos el Estado cumplió su tarea de progreso y educación.

Las políticas TICS de entrega de hardware, por ejemplo, deberían implementarse cuando se hayan materializado las inversiones de infraestructura en telecomunicaciones y en edificación de colegios. Además de incentivar el empleo en sectores rurales, promoviendo un mejor pago a los docentes y capacitándolos integralmente para el mejoramiento temático e interactivo de la educación. En este punto es donde, pensar la comunicación desde lo relacional e interactivo, ayudaría a complementar iniciativas de políticas públicas sobre educación, que privilegien el aprendizaje con base en investigación social.

Entre las dos tradiciones

Un posible diálogo entre ambas tradiciones –la media-céntrica y la socio-céntrica– se dio cuando la psicología estrechó lazos con el estudio de los medios. Sin embargo, el enfoque dejó de lado el interaccionismo simbólico –trabajado desde una perspectiva sociológica– para centrarse en el *carácter persuasivo* de los medios. Postura que ha sido ampliamente criticada, haciendo que las preferencias de muchos investigadores por el estudio psicológico de la actitud y el mercadeo, suscitará el desinterés de la sociología por seguir trabajando en este campo (Medina, 2020).

Al respecto, Medina (2020) sostiene que «los aportes de esta disciplina [sociología] parecen escasamente representados dentro de un campo de estudios [comunicación] que comúnmente pasa por alto el hecho de que la comunicación digital está inextricablemente vinculada a los espacios sociales y materiales a través de los cuales actúan e interactúan los seres humanos. Este desconocimiento puede generar una comprensión limitada del fenómeno comunicativo» (p. 10). En esta línea, Rizo (2012) plantea que:

El socio-centrismo y el media-centrismo de la comunicación han hecho que este campo transite por extremos que en muchas ocasiones han permanecido independientes el uno del otro, sin siquiera acercarse. Tan es así que existen concepciones del campo de la comunicación que aseveran que la enseñanza de la comunicación debe apuntar únicamente a la formación de una suerte de sociólogos de la comunicación; y en el otro extremo, dominan con fuerza aquellos planteamientos que conciben a la comunicación (ya sea en su dimensión investigativa o formativa) como sinónimo de los medios. Ante estos extremos es clave que la comunicación encuentre su espacio; un espacio que debe integrar ambas concepciones de modo tal que permita ofrecer claridad no sólo a quienes estudian comunicación, sino también a quienes diseñan los planes de estudio, y más aún, a quienes investigan los fenómenos comunicativos (p. 28).

En la búsqueda por ese «espacio» existen iniciativas como la de Mirca Madianou (2015), quién realiza etnografía virtual con el fin de captar la dinámica relacional en la polimedia –un concepto teorizado por la autora, que hace referencia a los medios sociales como entornos complejos de oportunidades comunicativas–. Así, Madianou (2015) se centra en

las formas en que los usuarios navegan por entornos de oportunidades para gestionar sus relaciones sociales.

Otro ejemplo lo encontramos en el Programa McLuhan en Cultura y Tecnología, en donde hay estudios sobre sociología de la comunicación digital, interacción entre computadores y humanos, e impacto de las redes en la organización y estructuración social. Mientras en la Escuela de Sociología de Toronto han investigado sobre los efectos de la información digital en la percepción del tiempo, el espacio, los sentidos y la identidad (Medina, 2020). Una muestra de cómo reflexionar académicamente sobre la tradición «medio-céntrica», puede llevar a tener posturas tanto críticas como propositivas.

Además, «el análisis de la relación que se establece entre medios de comunicación interactivos y sujetos es un paso que está permitiendo explorar en qué consiste ahora la mediación» (Medina, 2020, p. 21). Jesús Martín-Barbero (1991) es quien introduce este concepto en la academia colombiana, siendo las mediaciones los lugares de interpretación cultural del receptor cuando se apropia de los discursos de los medios. Martín-Barbero plantea que la comunicación se ha preocupado por la medición y «manipulación» de las audiencias, dejando de lado las *apropiaciones culturales* que las personas hacen de los contenidos, de las formas y de los discursos mediáticos. En sus palabras:

Fue así como la comunicación se nos tornó cuestión de mediaciones más que de medios, cuestión de cultura y, por tanto, no sólo de conocimientos sino de re-conocimiento. Un reconocimiento que fue, de entrada, operación de desplazamiento metodológico para re-ver el proceso entero de la *comunicación desde su otro lado, el de la recepción, el de las resistencias que ahí tienen su lugar, el de la apropiación desde los usos* (Martín-Barbero, 1991, p. 10)

Es difícil inscribir a Martín-Barbero en alguna de las dos tradiciones. Él apuesta por una visión procesual de la comunicación; que no implica, necesariamente, una apuesta desde el interaccionismo simbólico. Su atención está en la dupla comunicación mediática/cultura, y no en el *entre-ellos* que citaba al principio del presente texto. Es decir, Martín-Barbero piensa la interacción –a manera de apropiación– *en las* culturas mediáticas: entre audiencias que circulan y apropian, y unas industrias culturales que construyen discursos.

Ahora bien, su reflexión es sobre los medios, va más allá de los medios, pero no puede salir de ellos. Aún así, el de Martín-Barbero no es un análisis determinista-tecnológico; por el contrario, es un análisis consciente y crítico frente a la pretensión de equiparar toda comunicación a la técnica. En sus palabras:

por el camino había otras gentes que sin hablar de «comunicación» la estaban indagando, trabajando, produciendo: gentes del arte y la política, la arquitectura y la antropología. Habíamos necesitado que se nos perdiera el «objeto» para encontrar el camino al movimiento de lo social en la comunicación, a la comunicación en proceso. [...] Pensar los procesos de comunicación desde ahí, desde la cultura, significa dejar de pensarlos desde las disciplinas y desde los medios. Significa romper con la seguridad que proporcionaba la reducción de la problemática de comunicación a la de las tecnologías (Martín-Barbero, 1991, p. 220 y p. 227)

Además, la apuesta intelectual de Martín-Barbero es un gran ejemplo de reflexión crítica que privilegia el proceso. El mismo Martín-Barbero dirá años más tarde en un artículo titulado *De la Comunicación a la Cultura* (clara alusión a su clásico libro):

Hemos tenido que perder la seguridad que nos daba la semiología o la psicología, o la teoría de la información, para que nos encontráramos a la intemperie, sin dogmas, sin falsas seguridades, y solo entonces empezáramos a comprender que lo que es comunicación en América Latina no nos lo puede decir ni la semiología ni la teoría de la información, no nos lo puede decir sino la puesta a la escucha de cómo vive la gente la comunicación, de cómo se comunica la gente. Si aceptamos eso estamos aceptando que hay que llegar a la teoría pero desde los procesos, desde la opacidad, desde la ambigüedad de los procesos. Lo cual nos vuelve mucho más humildes, nos vuelve mucho más modestos, y mucho más cercanos a la complejidad real de la vida y de la comunicación (Martín-Barbero, 2012, p. 78)

Comunicación como relación e interacción

Una vez repasados los debates académicos en torno a los medios, es momento de entrar en la tradición que ve la comunicación como relación e interacción. Los principales aportes los hicieron escuelas de sociología como la Escuela de Chicago, Columbia, Frankfurt⁵, Birmingham, Toronto y Palo Alto.

Desde la década de 1930, la Escuela de Chicago puso en la misma línea la interacción con la comunicación, siendo la pionera en esta tradición. Es Herbert Blumer quien desarrolla esta perspectiva, sosteniendo que «la comunicación es el proceso que permite interactuar con símbolos para la construcción de significados» (Citado en Luquez y Fernandez, 2016, p, 104). Así, el interaccionismo se centró en investigar «la interpretación que los sujetos hacen de los símbolos nacidos en la interacción con otros sujetos en lugares, situaciones y tiempos particulares» (Koziner, 2013, p. 6). En últimas, la pregunta metodológica se centró en el cómo interpretamos los símbolos que interactúan en la comunicación. La Escuela de Chicago es un antecedente, no sólo de la tradición socio-céntrica, sino también de la comunicación como disciplina. Sin embargo, «ha sido poco reconocida al hablar de los fundadores de la ciencia de la comunicación» (Rizo, 2012)⁶.

Teorías de la sociología interpretativa también han nutrido la tradición, específicamente la fenomenología de Peter Berger y Thomas Luckmann. Con estos autores, la atención principal se desplaza del proceso de interacción como comunicación, al producto de esa

⁵ Conuerdo con Medina (2020) al señalar que «las contribuciones de los teóricos de la Escuela de Frankfurt apoyaron múltiples investigaciones, pero también dieron origen a otras críticas frente a sus conceptualizaciones. [Por ejemplo] las perspectivas feministas identificaron como un grave error el hecho de que su interpretación no cuestionara la condición de género presente en la producción del lenguaje» (p. 16).

⁶ Hay un mito de origen sumamente arraigado en la historiografía de la comunicación, según el cual, la comunicación como disciplina se crea en Estados Unidos a partir de los restos de las escuelas de periodismo y los departamentos de oratoria en los años posteriores a la Segunda Guerra Mundial (Pooley, 2008). La genealogía de Schramm, escrita en 1963, atribuye la aparición de la disciplina a cuatro «padres fundadores»: Kurt Lewin, Carl Hovland, Harold Lasswell y Paul Lazarsfeld. A finales de la década de 1980, historiadores de la comunicación comenzaron a socavar la narrativa oficial, desenterrando que las teorías dominantes y clásicas de la comunicación disciplinar, fueron moldeadas e implantadas como la historia oficial por el interés de la Fundación Rockefeller, primero, en la radiodifusión educativa y, segundo, en la propaganda anti-nazi durante la Segunda Guerra Mundial, que paso a un tercer momento después de 1945 con la propaganda anti-soviética en la guerra fría (Pooley, 2008). En los últimos años, teorías como el interaccionismo de la sociología interpretativa han entrado en la historiografía de la comunicación, empezando a reconocerse que esta escuela es un antecedente disciplinar de suma importancia, incluso anterior a los «padres fundadores». Hay seis figuras principales de esta nueva historia: Christopher Simpson, Timothy Glander, Rohan Samarajiva, Brett Gary, William Buxton y J. Michael Sproule.

interacción que será la realidad social dialéctica. «Cada uno de los tres momentos dialécticos de la realidad social se corresponde con una caracterización esencial del mundo social: La sociedad es un producto humano. La sociedad es una realidad objetiva. El hombre es un producto social» (Berger & Luckmann citados en Koziner, 2013, p 9).

Otro autor que ha influido en la tradición interaccionista es Alfred Schütz. Desde la sociología fenomenológica, Schütz estudió el Verstehen: «la experiencia de sentido común del mundo intersubjetivo de la vida cotidiana» (Rizo, 2019, p. 160). A Schütz no le interesaba tanto la interacción física entre las personas, sino más bien las formas en que se comprenden recíprocamente en esa interacción. De allí que, para el autor, la comunicación no es sólo la conjugación de signos (Escuela de Chicago), sino que también implica un «compartir del flujo de experiencias del otro en el tiempo interior» (Citado en Rizo, 2019). Es decir, la comunicación no es el encuentro cara a cara entre el ego y el alter ego, entre el yo y el otro, sino que se amplía a todas las dimensiones de la vida social (Rizo, 2019). La comunicación está en el entre, en la relación que establece el yo cuando despliega (comprende) su experiencia social.

La crítica que podemos hacer a esta aproximación, es que se basa en situaciones de simultaneidad espacial y temporal, dejando en segundo plano posibles contradicciones y negaciones y abriendo paso a la pregunta: ¿Cuáles serían, entonces, los límites del «mundo experiencial común»? Según definición de Rizo (2019):

La comunicación, así vista, es el conjunto de asociaciones entre procesos de la experiencia, tanto individuales como colectivos, que permite la construcción de mundos compartidos, la construcción de un nosotros, más allá del yo-sujeto. Desde este punto de vista, el campo académico de la comunicación debería ocuparse de estudiar los procesos a partir de los cuales los individuos, las comunidades y las culturas construyen y adjudican sentidos y valores a sus mundos de experiencia (p. 154).

La anterior definición, fundamentada en la obra de Schütz, será enriquecida por Rizo (2019) desde la comunicación intercultural: «La comunicación intercultural es fundamentalmente interacción, esto es, relación entre dos sistemas de comunicación distintos que se vinculan y comparten conocimientos, actitudes, saberes, cosmovisiones, desde lugares distintos y con imágenes de sí mismos y de los otros con quienes interactúan»

(p. 168). En este punto, cabe pensar, en una diferenciación de culturas –aunque prefiero llamarles *lugares de enunciación*– no necesariamente étnicas o nacionalistas, sino también generacionales, académicas, etc. Por ejemplo, la relación entre dos sistemas de comunicación que se vinculan y comparten conocimientos es visible en un espacio de aprendizaje escolarizado. Considerando lo anterior, entendemos como

La reflexión se centra en las relaciones intersubjetivas bajo el ángulo de la interacción y se otorga un rol relevante a los elementos de negociación y de comunicación en la construcción social de los contextos de sentido. Abordar la interacción desde la Sociología Fenomenológica implica hablar de la relación entre el yo y el otro, relación básica en toda situación de comunicación y, en este caso, relación fundamental en situaciones de interculturalidad, *donde el alter -el otro- aparece de forma más clara o, al menos, es determinante* para poder considerar que dicha relación es intercultural (Rizo, 2019, p. 168).

De esta forma, vuelvo a la definición inicial –tomada de Arendt–, según la cual, la comunicación surge en el *entre* y se establece como relación, actuando como *performance* comunicativas –consensuadas o agonistas– que encuentran sentido en un mundo relacional. Complementando la definición con Rizo (2019) diríamos que

El proceso comunicativo es la puesta en escena de relaciones en acción, que obedecen a las condiciones históricas [experienciales e intersubjetivas] concretas que enmarcan la interacción, mismas que, por una parte, dan muestra de las relaciones de dominación entre los diferentes grupos sociales y culturales en conflicto, y por la otra, permiten descubrir las densidades y texturas que constituyen estas condiciones (p. 171)

En esta línea, y como definición complementaria, estarían Von Sprecher y Boito para quienes, «comunicación es el conjunto de intercambios de sentidos entre agentes sociales, que se suceden en el tiempo, y que constituyen la red discursiva de una sociedad, red que puede pensarse relacionamente a niveles micro, meso y macro» (Citado en Rizo, 2012, p. 23).

Una vez repasadas las tradiciones disciplinares de la comunicación, a continuación presentaré tradiciones de la historia, con el objetivo de ampliar el panorama teórico desde el cual construiré la propuesta transdisciplinar.

1.2 ACERCAMIENTO A LA HISTORIA E HISTORIOGRAFÍA

¿Qué es la historia?

En pleno desarrollo de la Segunda Guerra Mundial (1939-1945), un historiador francés de origen judío llamado Marc Bloch, escribió una de las obras cumbre de la disciplina: *Apología para la historia o el oficio del historiador*. Bloch militó en la resistencia francesa, pero fue capturado y fusilado en 1944 a manos de las tropas alemanas lideradas por Klaus Barbie. La obra fue recuperada por sus allegados y publicada póstumamente en su memoria. Aunque quedó inconclusa y se trató sobre todo de manuscritos a modo de borrador, *Apología para la historia* rápidamente se convirtió en una lectura obligatoria, que todo historiador debía llevar en su caja de herramientas⁷.

En palabras de Bloch, la obra es la respuesta a un niño que le pide a su padre una explicación sobre la utilidad de la historia: «He aquí al historiador llamado a rendir cuentas. No se atreverá a hacerlo sin un ligero temblor interior: ¿Qué *artesano* envejecido en el *oficio* no se ha preguntado alguna vez, con el corazón encogido, si ha empleado su vida juiciosamente?» (Bloch, 2001, p. 41).

Empecemos señalando, siguiendo a Bloch, que «la palabra historia es una palabra muy vieja. Desde que apareció hace más de dos milenios, sin duda ha cambiado mucho de contenido. No obstante, al seguir siendo serenamente fiel a su glorioso nombre helénico, nuestra historia no será la misma que escribía Hecateo de Mileto, como la física de lord Kelvin no es la de Aristóteles» (Bloch, 2001, p. 53). Agregaría: no solo ha cambiado de contenido, sino también en método y epistemología –sobre todo–.

⁷ Marc Bloch, junto a Lucien Febvre, fundaron la tradición historiográfica conocida como Annales, en honor a la revista *Annales d'histoire économique et sociale*. Las investigaciones alrededor de la revista se han leído desde generaciones que se diferencian, tanto por la distancia temporal –tratándose en la mayoría de profesores y discípulos– como temáticamente –siendo críticos entre generaciones–. Bloch y Febvre son conocidos como la primera generación.

A simple vista podríamos decir que aquella historia griega comparte «con la nuestra» el estudio del pasado. Sin embargo –sagazmente nos advierte Bloch– la historia no es una ciencia del pasado, pues «la idea misma que el pasado, en tanto tal, pueda ser objeto de una ciencia es absurda ¿De qué manera se puede tratar como materia de conocimiento racional, sin previa delimitación, a una serie de fenómenos cuyo único punto en común es el no ser contemporáneos?» (Bloch, 2001, p.54)

Pongamos, por ejemplo, el estudio de la formación de los astros ¿sería entonces materia de los historiadores? ¡No! –nos dirá Bloch–. Aunque es un estudio de duraciones, del pasado, esa historia incumbe a la astronomía. «No pertenece a la historia de los historiadores. O al menos no le pertenece sino en la medida en que sus observaciones se vendrían a encontrar con las preocupaciones específicas de nuestra historia de historiadores» (p. 55). Solo sería materia de historiadores, si en su análisis entra el elemento humano; siguiendo con el ejemplo, sería un estudio histórico si investigamos el por qué y cómo los descubrimientos astronómicos tuvieron determinados significados en una sociedad como la medieval –una aproximación propia de la historia de la ciencia–.

Así pues, con Bloch sostenemos que el objeto de la historia «son *los seres humanos* en el tiempo, el plasma mismo donde están sumergidos los fenómenos y el lugar de su inteligibilidad» (Bloch, 2001, p. 58). Y el método tendrá que incorporar la comprensión del contexto: «Lutero, Calvino, Loyola, el historiador que trata de comprenderlos y hacer que se les comprenda tendrá como primera tarea volver a situarlos en su medio, sumergidos en la atmósfera mental de su tiempo, de cara a problemas de conciencia que no son exactamente los nuestros» (Bloch, 2001, p. 69). Dicho de otra manera, «la historia es una vasta experiencia de variedades humanas, un largo encuentro entre los hombres» (Bloch, 2001, p. 143).

El contexto será, tanto de la fuente primaria estudiada, como del historiador. En palabras de Michel De Certeau, se trataría de comprender los *lugares de enunciación* de la obra y de sus fuentes. Sirva para ilustrar la siguiente cita de Bloch (2001):

Soy historiador, por eso amo la vida. En muchas ocasiones, yo había leído y contado historias de guerras y batallas. ¿Pero conocía realmente, en el sentido pleno del verbo conocer, conocía por dentro lo que para un ejército es quedar cercado y para un pueblo sufrir la derrota, antes de haber experimentado yo mismo esa náusea atroz? Durante el verano y el otoño de 1918, antes de haber respirado la alegría de la victoria —con la que verdaderamente espero algún día volver a llenar mis pulmones, aunque el perfume, desgraciadamente, no será él mismo— ¿sabía yo realmente lo que encierra esa hermosa palabra? *En verdad, inconscientemente o no, siempre tomamos de nuestras experiencias cotidianas, matizadas con nuevos tintes donde es preciso, los elementos que nos sirven para reconstruir el pasado.* ¿Qué sentido tendrían para nosotros las palabras que empleamos para caracterizar los estados de ánimo desaparecidos, las formas sociales desvanecidas, si no hubiéramos visto antes vivir a los hombres? Es [mil veces preferible] sustituir esa asimilación instintiva por una observación voluntaria y controlada. Supongo que un gran matemático no será menos grande por haber cruzado el mundo en el que vive con los ojos cerrados. Pero el erudito a quien no le gusta mirar a su alrededor ni a los hombres, ni las cosas, ni los acontecimientos, [él] tal vez merecería, como decía Pirenne, el nombre de útil anticuario. Haría bien en renunciar al de historiador. (p. 72)

Estas reflexiones son un buen punto de partida para entender los supuestos básicos de la disciplina histórica actual. Claro está que la obra de Bloch ha sido materia de debate. Pero asimismo dió luz sobre cuestiones claves, tales como: las relaciones presente-pasado, la búsqueda, intriga y sentir del historiador en la investigación —distanciándose de sus maestros positivistas Langlois y Seignobos—.

Además, la tradición historiográfica que fundó —conocida como *Annales*— ha estado presente en debates disciplinares como el giro cultural, con autores como Roger Chartier —por citar alguno—. De ello hablaré más adelante, por el momento introduciré otra tradición que, fundamentada en la historia, abrió los supuestos aquí presentados a reflexiones sobre el sentido y el lenguaje. Algunas de ellas, han sido trabajadas y contempladas desde la comunicación, siendo un primer punto de convergencia transdisciplinar.

El giro lingüístico

Para este apartado haré uso de la plausible síntesis realizada por Charlois (2008) sobre el historiador estadounidense Hayden White. De acuerdo con Charlois (2008), «ante la dificultad de establecer una línea de relación entre los campos académicos de la historia y la comunicación, más allá de las simples herramientas metodológicas, propongo una discusión entre la propuesta teórica de Hayden White y distintos autores que han permitido estructurar un lugar común teórico en torno a la producción social de sentido» (p. 163).

White publica en 1973 el libro *Metahistoria: la imaginación histórica en la Europa del siglo XIX*, en el cual argumenta que la forma y el contenido son lo mismo, o al menos tienen la misma importancia en la investigación (Charlois, 2008). Esto marcó un precedente en la historiografía⁸ que veía en el contenido, es decir, en las fuentes primarias utilizadas para la reconstrucción del hecho histórico, una especie de monumento primigenio –el historiador solo hablaba lo que las fuentes objetivamente le decían–. Con ello se dejaba de lado, en algunos casos omitiendo o restando importancia, a las formas literarias producidas por el historiador al momento de construir su narrativa.

Cuando White rescata la forma, hace referencia al cómo se traman los acontecimientos, reconociendo la importancia de la metáfora, la figuración y la trama (Charlois, 2008). En suma,

Lo que plantea White es que el acontecimiento [contenido] no es un factor explicativo hasta que el historiador lo somete a [la forma] los procesos, estrategias, técnicas y herramientas a las que normalmente un escritor somete los elementos de una novela. De esta manera, los acontecimientos tienen un valor neutral, ya que el mismo conjunto puede servir para distintos tipos de relato histórico que proporcionan diferentes interpretaciones y a los cuales se les otorgan distintos significados. [...] Para el autor, la coherencia de una serie de hechos, entonces, es más la coherencia del relato que la de los acontecimientos (Charlois, 2008, p. 165).

⁸ «Por historiográfica se entiende el estudio de la producción histórica, es decir, de las obras históricas que se generan a partir de una escuela o tendencia específica. Así la historiografía se ocupa de hacer un balance de los avances o repeticiones que establece la producción de obras históricas para distintos periodos o problemas» (Vega, 1999, p. 43).

En la narrativa que trama el historiador, tendríamos que considerar dos momentos: el primero es su intención de dotar una serie de acontecimientos con un significado particular⁹; mientras el segundo es considerar el contexto desde el cual escribe (Charlois, 2008). Profundizaré en este segundo momento, pues es el que más atañe a mi investigación y por lo tanto es el que retomaré en los próximos capítulos. Para White, la forma en que el historiador trama su historia está relacionada con sus audiencias y su mismo lugar de enunciación:

El historiador comparte con su audiencia nociones generales de las formas. Cuando se enfrenta al proceso de estudio de un conjunto dado de acontecimientos, comienza a percibir la posible forma narrativa que tales acontecimientos pueden adoptar. El lector, inmerso en el proceso de seguir la narración del historiador, gradualmente se da cuenta de que el relato que está leyendo corresponde a un tipo determinado: novela, tragedia, comedia, sátira, épica o cualquier otro. Y cuando ha percibido la clase o el tipo al que pertenece el relato que está leyendo, experimenta el efecto de que los acontecimientos del relato le han sido explicados. En este punto el lector no sólo ha seguido exitosamente el relato, sino que ha captado su esencia, lo ha comprendido. (White citado en Charlois, 2008, p. 166)

Siendo así, las narrativas históricas no son una simple encadenación de acontecimientos legitimados por fuentes, sino también son enunciados metafóricos familiarizados al ser significados culturalmente reconocidos (Charlois, 2008). Vimos en el apartado anterior que este punto lo esbozó sutilmente Bloch (2001) al sostener que «tomamos de nuestras experiencias cotidianas, matizadas con nuevos tintes donde es preciso, los elementos que nos sirven para reconstruir el pasado» (p. 72). Por supuesto, no sugiero que Bloch esté en la línea de la narrativización de White, pero sí que advierte sobre el contexto del historiador.

En la relación entre historiador y sus audiencias hay comunicación que podemos poner a la luz del interaccionismo simbólico. Recordemos que, para Schütz, la comunicación implica un compartir del flujo de experiencias del otro en el tiempo interior. Definición enriquecida por Rizo (2019) al posicionar la comunicación como la puesta en escena de relaciones en acción, en las que se negocian los contextos de sentido que obedecen a las condiciones

⁹ Al respecto, White reconoce tres momentos: la trama que es la forma de la crónica; el argumento que es la forma de argumentación; y la ideología que refleja la ética que el historiador tiene sobre la vida (Charlois, 2008, p. 167)

históricas [experienciales e intersubjetivas] concretas que enmarcan la interacción. Por eso, aunque White no ponga sus reflexiones en estos términos disciplinares de la comunicación, su planteamiento es una base fundamental para pensar la comunicación histórica.

Sobre todo, porque para White, la labor histórica es «la acción de construir un tramado de hechos, no sólo de acuerdo con la construcción de sentido que de ellos haga el propio historiador, sino en el entendido de que existe una *necesidad de transmitir* dicho [en]tramado a un universo virtual de lectores» (Charlois, 2008). Esa transmisión de sentidos es comunicación. Al respecto, nos dirá Rincón (Citado por Charlois, 2008): «[es] una perspectiva para captar el significado o el funcionamiento de los fenómenos comunicativos; es una matriz de comprensión y explicación de las obras de comunicación» (p. 169)

White es un académico de su tiempo, él plantea esa comunicación del conocimiento histórico –relación historiador y audiencias– ligada a lugares semánticos y literarios de las narrativas textuales. No obstante, sostengo que el planteamiento del autor es aplicable a otros espacios no textuales como un aula de clase –por dar un ejemplo– en donde el conocimiento tiene la posibilidad de no quedar bajo la comunicación poco editable de un texto ya impreso, sino que es más fluido dependiendo de los intereses académicos de docente y de los alumnos. En esos espacios la teoría interaccionista enriquecería la base epistemológica sobre la que se asienta White. Además, tendríamos que considerar a los lectores –a las audiencias– bajo una perspectiva de apropiación y co-creación del relato, esto sí queremos crear «enunciados metafóricos familiarizados».

Lo anterior se enriquece con el sociólogo Pierre Bourdieu, quien sostiene que el discurso académico es el resultado de la competencia –y negociación– entre el productor del discurso y las condiciones sociales de apropiación y aceptabilidad en el que se inserta su discurso (citado por Charlois, 2008). Con Foucault diríamos que la posición del sujeto y las relaciones de poder en las que se inserta él y su discurso, hacen parte de las condiciones de posibilidad de un saber. Charlois (2008) nos recuerda esta postura, al sostener que «el régimen de verdad para Foucault no existe más allá de un contexto, de ahí que el discurso histórico no funcione más allá de los límites estructurales desde donde es producido» (p. 167).

Por último, consideremos la postura de Natalie Zemon Davis para quien, acorde con la metodología de la historia, las fuentes históricas son también una forma de comunicación:

Yo estaba abordando los impresores y la historia de la imprenta y frecuentemente tenía en mis manos libros del siglo XVI. Estos objetos no podían ser analizados sólo como un repositorio de temas y comentarios; eran también una forma de comunicación, un medio para establecer vínculos entre los escritores, impresores, lectores y auditores. Estaba trabajando sobre el bajo pueblo y sobre los campesinos, y necesitaba encontrar trozos precisos de evidencia para construir su historia (Zemon, 2013, p. 3).

Mientras que para White el contenido adquiere sentido cuando el historiador le da forma, para Davis el contenido viene impregnado del sentido de su lugar de producción. Esto es más claro en Germán Colmenares, para quién

La atención se ha desplazado del contenido explícito de los documentos, que podía encadenar un relato, hacia sus contenidos marginales que fundamentan una forma argumentativa. Los documentos no solo remiten eventos, que pueden desdeñarse como anecdóticos. Remiten también a sistemas simbólicos dentro de los cuales es posible su lectura. Estos sistemas nunca están implícitos en su integridad en el documento si no requieren una construcción previa (Colmenares, 1987, p. 17).

Ello complejiza aún más el proceso de comunicación de la historia, siendo adecuado el uso de la doble hermenéutica de Anthony Giddens (citado en Charlois, 2008): el actor histórico interpreta su mundo y lo plasma en un contenido, para luego ser interpretado por el historiador quien –siguiendo a White– le da forma. Este último proceso lo podemos conceptualizar desde la historia cultural.

Historia cultural

Para introducirnos en la historia cultural, primero tenemos que aclarar el concepto de «cultura». Para ello, presentaré al antropólogo Clifford Geertz como un referente fundamental en esta materia. A diferencia de sus antecesores –como Edward Burnett Taylor–, Geertz entiende por cultura:

no el complejo que incluye conocimientos, creencias, arte, moral, ley, costumbres, sino el *sistema de símbolos* al cual debe remitirse todo ese complejo para su intelección. Cultura no es el texto mismo, sino el vocabulario con el cual leemos el texto. Así, Geertz define la cultura como un *tejido de significados encarnados en símbolos y transmitido históricamente*, un sistema de concepciones heredadas *expresadas* de manera simbólica, por medio de las cuales los hombres *se comunican* y desarrollan su conocimiento sobre la vida y las actitudes hacia la vida. En esta definición de cultura, con respecto a las anteriores, se ha operado un desplazamiento de la consideración de comportamiento de realidades percibidas como externas, a las interioridades expresadas en sistemas de significación simbólica, es decir, en códigos a los cuales debe remitir toda realidad social para su interpretación (Colmenares, 1987, p. 12).

Tenemos, entonces, una concepción de cultura ligada a marcos de interpretación que contienen significaciones expresadas de manera simbólica, por medio de las cuales, nos comunicamos. Una definición acorde con aproximaciones del interaccionismo simbólico previamente comentadas.

Si aplicamos esta definición a las investigaciones históricas, tendríamos como resultado la búsqueda del historiador por las redes de significaciones de cada época. Tendríamos que profundizar en los códigos culturales de un actor histórico, siendo conscientes de su lugar de enunciación y contemplando también las excepcionalidades. Pero ello parece un trabajo etnográfico, de allí la aproximación a Geertz. Ya nos lo advertía Colmenares (1987) al decir que «el historiador está enfrentado, así como el etnógrafo, a la interpretación de hechos inscritos en códigos culturales cuya clave no posee. Si el etnógrafo experimentó un distanciamiento con respecto a sociedades extrañas, pero de las cuales puede ser testigo, el historiador experimenta un distanciamiento de su propia sociedad en el tiempo» (p. 18).

Con la historia cultural, especialmente la heredera de la obra de Roger Chartier, aquellos marcos de interpretación de Geertz ahora serán conceptualizados como representaciones¹⁰; que son la *materialización de concepciones culturales*, «cuya historicidad está dada tanto por las prácticas a través de las cuales se producen como por aquellas que hacen posible su circulación y apropiación» (Hering y Pérez, 2012, p. 34). Según esta postura historiográfica, «a la referencia sólo se llega por la mediación del significado, y no de manera directa. Si queremos saber qué designa una palabra estamos obligados a analizarla en su contexto sintáctico, semántico y pragmático, pues el significado depende del *uso social de la palabra*», es decir, de cómo se representó (Mendiola, 2005, p. 29).

Pero, nos dirá Mendiola (2005), en esta mediación del significado también entra en juego la representación que el historiador –historiográficamente situado– hace sobre las representaciones que estudia, de allí su caracterización de la historia cultural como observación de observaciones. Con la historia cultural –especialmente con la postura de Mendiola– volvemos al problema de la doble hermenéutica, con la salvedad que ahora presentamos el problema en términos de representaciones.

Efectivamente la representación es central en la historia cultural, sin embargo, hay otros dos conceptos complementarios que nutren mi planteamiento. Por un lado, están las prácticas, definidas por Perez y Hering (2012) –basándose en De Certeau y Dube– «como acciones humanas que configuran escenarios de producción, negociación, transacción y contestación de significados de redes y relaciones de poder» (p. 27). Por otro lado, están los imaginarios entendidos por Oscar Guarín como «elaboraciones simbólicas que remiten a un conjunto de imágenes –no solo gráficas, sino también retóricas– que explican, nombran, cualifican e incorporan unos registros culturales específicos» (citado en Hering y Pérez, 2012, p. 30). El imaginario está enraizado en cada individuo como un *habitus* (Bourdieu) simbólico con un estatus de verdad.

¹⁰ Incluso Chartier critica la definición de Geertz en la medida en que la antropóloga simbólica privilegia la coherencia cultural, sobre las significaciones culturales fragmentarias y contradictorias (Perez y Hering, 2012).

A partir de la definición de la tríada conceptual –representaciones, prácticas e imaginarios– podemos definir la historia cultural como una corriente historiográfica, cuyo problema de investigación son las significaciones en el tiempo histórico. En suma, el interés de la historia cultural no es la cultura vista en los objetos, entendido vagamente como poesía, pintura, etc; sino una perspectiva analítica que incluya la comentada triada conceptual (Perez y Hering, 2012).

Con la historia cultural, el problema queda en la doble hermenéutica: (1) el sujeto histórico observa su mundo y lo representa; (2) esta representación será posteriormente interpretada por el historiador. Faltaría ver una triple hermenéutica: la relación entre historiador y público objetivo. Y en este punto es que tiene especial importancia la comunicación.

A lo largo del capítulo he sostenido que la comunicación, entendida como relación e interacción, tiene una gran potencialidad para re-pensar las formas de sociabilidad de las investigaciones históricas –y, hasta cierto punto, la investigación misma–. Esta comprensión de la comunicación se basa en el entendimiento del lugar abstracto que tiene el «entre», para Hannah Arendt, y en su puesta en escena en la acción humana. Lo anterior es enriquecido con autores como Alfred Schütz, para quien la comunicación no es sólo la conjugación de signos (Escuela de Chicago), sino un compartir del flujo de experiencias del otro en el tiempo interior. Y, sobre todo, es matizado con la postura de Martha Rizo, para quien la comunicación es la puesta en escena de relaciones en acción que obedecen a condiciones históricas experienciales e intersubjetivas, que enmarcan la interacción.

Tener esto claro, ayudará a sentar las bases de la *comunicación histórica*: un diálogo transdisciplinar que tiene como objetivo aportar reflexiones teóricas aplicables en terreno empírico.

Capítulo 2.

Comunicación histórica

En el capítulo anterior afirmó que la comunicación es un *performance* de lugares de enunciación que interactúan en experiencias relacionales; entendiéndolo que en la interacción hay relaciones de poder que llevan a una constante negociación de sentidos y que las comprensiones son subjetivadas y múltiples. Esta teoría que, aún está en abstracción, la podemos visualizar en un aula de clase: el docente tiene un *lugar de enunciación*¹¹, que se muestra en un espacio físico, al ubicarse intencionalmente en la parte superior del salón, en donde los alumnos tienen que concentrar su atención; así como un lugar experiencial al ser el portador de un saber institucionalizado que, en teoría, debe seguir lineamientos gubernamentales referentes a la educación.

A su vez, está encarnado en un género, edad, estrato, etc. La manera en que el docente comprende un proceso histórico puede distanciarse de la manera en que sus estudiantes podrían comprenderlo. Los estudiantes tienen cada uno su lugar de enunciación experiencial encarnado, también, en un género, edad, estrato, etc. Cada uno tiene sus intereses académicos y maneras de aproximarse al conocimiento. Tienen experiencias relacionales al estar en la misma aula de clase, en el mismo colegio, y compartiendo formas de sociabilidad comúnmente aceptadas.

A lo anterior habría que sumarle el lugar de enunciación mediático. Y aquí tendríamos que retomar a Jesús Martín-Barbero y su conceptualización de mediaciones como lugares de interpretación cultural del receptor cuando se apropia de contenidos, formas y discursos de los medios. Con ello, suponemos que tanto el docente, como cada uno de los estudiantes,

¹¹ El concepto «lugar de enunciación» fue desarrollado por Michel De Certeau en su libro *La Escritura de la Historia* (original en francés, 1975). Basándose en este autor, entiendo por lugar de enunciación el lugar desde donde nos estamos enunciando: las condiciones históricas de posibilidad gracias y mediante las cuales articulamos nuestra idea de mundo.

tienen su lugar de enunciación mediático en donde –como lo veíamos con la historia cultural– hay representaciones que re-crean imaginarios de procesos históricos particulares. Todo ello debemos tenerlo en cuenta al momento de analizar una clase de historia, en donde hay comunicación.

A finales de 2022, realicé una entrevista semi-estructurada a German Henao Castañeda, un historiador que por ese entonces ejercía como docente de Ciencias Sociales en el Colegio Retos de Bogotá. Él comentaba que el conflicto ruso-ucraniano afectó la percepción de los estudiantes sobre lo ocurrido en la Guerra Fría. Según él, era usual que los estudiantes asociaran a la Unión Soviética con una carga moral negativa, al saber que la Rusia actual fue parte de la Unión Soviética. Sin embargo, cuando el docente les comentaba que Ucrania también fue parte de la Unión Soviética, comprendían de mejor manera que era un conflicto con una alta complejidad, así como algunos elementos del discurso ruso y ucraniano. Aquí vemos como el conocimiento otorgado por el docente interactuó con los imaginarios que los estudiantes tenían.

Asimismo, el docente utilizó el contexto de los estudiantes –la coyuntura ruso-ucraniana– para enseñar sobre la creación de la OTAN y el Pacto de Varsovia durante la Guerra Fría y cómo la OTAN hoy sigue teniendo un papel fundamental en la geopolítica mundial. Atrapó el interés presente de los estudiantes –influenciado también por el *prime time* que tuvo el conflicto– para enseñar la temática histórica. Con ello, volvemos a Bloch cuando nos decía «inconscientemente o no, siempre tomamos de nuestras experiencias cotidianas, matizadas con nuevos tintes donde es preciso, los elementos que nos sirven para reconstruir el pasado» (Bloch, 2001, p. 72).

Con base en lo anterior, podemos esbozar cuatro momentos mínimos en la comunicación de la historia: 1) reconocer el lugar de enunciación propio como historiador y conocer los lugares de enunciación del público objetivo; 2) identificar las representaciones, prácticas e imaginarios nutridas por la enunciación experiencial y mediática; 3) contrastar lo anterior con hallazgos investigativos y así incentivar una cultura crítica e investigativa; 4) encontrar sentido en un mundo relacional. Esto, al menos, en el caso de un aula con un público objetivo cuantitativamente menor en comparación con un escenario como el mediático.

En búsqueda del sentido: negociando con los lugares de enunciación

Si nos concentramos en encontrar sentido en un mundo relacional, tendremos que recurrir a la obra de Dominique Wolton, para quien «hoy en día, los mensajes [información] son innumerables, las técnicas casi perfectas, y los receptores cada vez más numerosos, heterogéneos y reticentes. Ello no se debe solo a las lenguas, sino también a las representaciones, culturas, visiones del mundo que chocan entre ellas» (Wolton, 2010, p. 19). Pero la información esconde una paradoja: el aumento masivo de información no implica necesariamente un aumento de la comunicación. De allí que el paradigma debería desplegarse a la comunicación (tarea complicada para la Sociedad de la Información y más recientemente Sociedad de la Datificación).

La comunicación que propone Wolton analiza las apropiaciones de sentido, es decir, ya no es el consumidor pasivo, sino un agente que co-produce y negocia el sentido. Esto puede ser contraproducente desde una perspectiva científicista: pues si se avala una verdad por los conocimientos disciplinares, no habría sentido que negociar –dirán ¡la ciencia está allí y punto!–. Sin embargo, la perspectiva crítica que aquí propongo no pretende socavar el método científico, sino preguntarse por las maneras de aproximarse al pasado, sin con ello anular la investigación histórica validada por fuentes y pares.

Por ejemplo, en una clase sobre guerras mundiales, nos enfrentamos a hechos validados como bandos políticos, genocidios cometidos, etc. Pero a un estudiante interesado en moda y desconectado de la historia política, le parecerá interesante saber, por ejemplo, que los gabanes color «caqui» y con tela impermeable –que hoy son un icono de la moda–, fueron inventados por los británicos para los soldados de la primera guerra mundial (la elección del color y la tela no fue gratuita, sino que respondía a condiciones específicas de la guerra y del país).

Otro ejemplo es que, dada la repentina introducción de la mujer al mundo laboral, se realizaron prendas accesibles y prácticas como el pantalón y el mono. Empezar abordando una temática como las guerras mundiales, desde ese foco especial, da paso al docente para

introducir al estudiante al proceso histórico más amplio y abordar desde allí las temáticas previstas para la clase.

Esto es una manera de aproximarse al pasado negociando los sentidos. Aquí, el docente tiene una posición de sujeto de mediador o facilitador entre lo anecdótico y lo teórico-abstracto: «los alumnos adolescentes suelen presentar una comprensión anecdótica y personalista de las causas históricas, con dificultad para comprender factores abstractos como los aspectos políticos, económicos y sociales» (Vargas et.al, 2013, p. 182). En una entrevista al docente German Henao (2022), él comentaba: «realizo constantes referencias a los temas de interés de los estudiantes para lograr un doble objetivo: conectar con ellos por medio de sus temas de interés y lograr un proceso reflexivo sobre estos temas desde el entendimiento histórico» (Henao, entrevista, 2023).

Esto es una manera de demostrar que las informaciones no sirven, si no se dispone de los conocimientos para interpretarlos (Wolton, 2010, p. 110). No se trata de atender contra la información, sino de sopesar y reconocer la funcionalidad contextualizada de la información, el conocimiento y la acción. En esta línea Mendiola sostiene que «la posibilidad de distinguir comunicaciones de no comunicaciones es a partir del momento de la *comprensión*, el cual permite llevar a cabo la distinción entre información y acto de comunicar» (2005, p. 20).

Si aplicamos esto a la disciplina histórica, en palabras de Mendiola (2005), tendríamos que «la historia como ciencia de la sociedad moderna produce comunicaciones acerca del pasado que tratan de sujetarse a ciertos criterios de validez. Aunque estos últimos sólo sean convenciones que construye la propia comunidad de historiadores» (p. 22) Al momento de interpretar el saber de la Historia como productor de comunicaciones sobre el ser humano en el tiempo, entendemos que su sociabilidad también está mediada por la comunicación.

Con esto en mente veamos el proceso hermenéutico comentado en el capítulo anterior. La primera hermenéutica, según Giddens, sucede cuando el actor histórico interpreta su mundo y lo representa. Aquí podríamos hablar de un primer acto comunicativo: cuando el actor histórico comunica su mundo y construye la fuente primaria del historiador.

La segunda hermenéutica se da cuando el historiador observa y *comprende* esa comunicación del pasado, no solo de acuerdo con unas convenciones historiográficas, sino también a los lugares de enunciación del actor histórico. Si no somos conscientes de la segunda hermenéutica, estamos en peligro de caer en el punto ciego de la observación. Mendiola (2005) lo entiende como el obviar los dos lados de la distinción que, aunque existen en simultaneidad, por lo general sólo podemos referirnos a uno de ellos en cada momento. «Esto provoca que el lado de la distinción no designado sólo exista como trasfondo o condición de posibilidad de la referencia, como excedente» (p. 30).

La tercera hermenéutica, que yo propongo, es cuando el historiador *comunica* sus observaciones del pasado (primera y segunda hermenéutica), considerando los lugares relaciones de enunciación de los participantes de la sociabilidad actual (y por supuesto de sí mismo). Será ese tercer momento hermenéutico en donde la comunicación histórica concentra su accionar. Importante aclarar, y para ello citaré a Mendiola (2005), que «no hay una observación última que sirviera de fundamento absoluto de toda observación, por el contrario, toda observación, por ser una operación, es empírica y por lo tanto observable, y nunca trascendental» (p. 32). Esto no implica que las observaciones sean infinitas, se trata de dejar un espacio de posibilidad para otro tipo de interpretación. En otras palabras, tendríamos que entenderlos como procesos móviles, en el sentido en que se van nutriendo o reconceptualizando con el paso del tiempo y la apropiación de nuevos saberes.

Reflexiones sobre la comunicación de historias desde la Historia

Lo dicho hasta aquí lo complemento con las reflexiones sobre comunicación de la historia realizadas por Ezequiel Adamovsky (2011). Según el autor, los historiadores nos enfrentamos a tres prejuicios de la Academia que entorpecen la sociabilidad del conocimiento histórico. El primer prejuicio dice que la historia no es maestra de vida; para examinarlo, se basa en la intervención de una historiadora argentina para quien «a diferencia de lo que suponen los meros discursos políticos que apelan al pasado, la historia no enseña nada» (Adamovsky, 2011, p. 2). Al respecto Adamovsky (2011) comenta:

¿Hay verdaderamente tal consenso entre los historiadores en que la famosa máxima *historia magistra vitae* de Cicerón debe archivar en el baúl de los trastos viejos? La desconfianza actual respecto del potencial docente de la historia procede de dos fuentes. Por un lado, está el giro cientificista que adoptó la disciplina desde fines del siglo XIX, una de cuyas consecuencias fue la pretensión de neutralidad valorativa. [Por otro lado,] el argumento historicista según el cual no es lícito postular verdades generales que atraviesen momentos históricos diferentes. Ya que los valores, ideas y principios de una época son intransferibles e incomprensibles fuera de ella, carecería de sentido buscar lecciones para el presente en tiempos pasados (p. 2-3).

Ante las palabras citadas, lo primero que tendríamos que decir es que, si bien no se trata de caer en anacronismos, «la historia [sí] constituye una actividad vital por su función indispensable en la formación de las identidades colectivas» (Adamovsky, 2011, p. 4). Por ejemplo, comunidades afrocolombianas como las de San Basilio de Palenque cimentan su identidad, en gran parte, basados en su lucha histórica contra de la esclavitud. Es un «valor, idea y principio» que trasciende a la colonia porque, aunque la esclavitud fue abolida, su identidad colectiva se teje hoy alrededor de la lucha de sus antepasados. Además, en las comunidades afrocolombianas la lucha y las reivindicaciones sociales sigue vigente; especialmente en zonas afectadas por el conflicto armado como lo es el Pacífico colombiano, en donde procesos como el reclutamiento, el desplazamiento y el microtráfico agudizan la violencia y limitan las oportunidades laborales y educativas.

Entonces, no se trata de seguir al pie de la letra la frase «quien no conoce su pasado está condenado a repetirlo», pues sería creer erróneamente en una especie de leyes históricas y causales que nos enmarca como sociedad. Por el contrario, lo que sostiene Adamovsky (2011) –con lo cual concuerdo– es que «la historia ofrece, como narración, una galería de conexiones posibles para las acciones significativas [por ejemplo, el acto de resistir] y permite, como relato del pasado, la articulación de la identidad de los sujetos y de las comunidades» (p. 4).

Esto es importante al momento de comunicar la historia, porque el generar conexiones pasado-presente, incorporando los lugares de enunciación en juego, es una manera de negociar los sentidos. En palabras de Adamovsky (2011), «de lo que se trata es de

establecer los protocolos que permitan comparar [las conexiones] de manera consistente. La historia podría así ofrecer enseñanzas valiosas para el presente, por ejemplo, en relación con la conexión entre la intensidad en el uso de los recursos naturales de una sociedad y sus fases de crecimiento y decadencia» (p. 4).

El segundo prejuicio es «No hay buenos y malos en la historia», es decir, creer que la historia es totalmente neutral y su escritura ajena a bandos. Esto es caer en el punto ciego pues, nos dirá Adamovsky (2011), el historiador valora éticamente el pasado ya sea implícita o explícitamente. Y por ello, la tarea es identificar el lugar de enunciación del historiador, más no criminalizar una narración por distinguir víctimas y victimarios, reconocer atributos morales a los protagonistas, o visualizar tendencias históricas benéficas y perjudiciales para la sociedad (Adamovsky, 2011, p. 5).

Adamovsky (2011) ilustra sumamente bien este punto, al citar y criticar el libro de Leandro Losada sobre la Alta Sociedad de Buenos Aires durante la Belle Époque. Según Losada,

La vida sexual licenciosa de los muchachos fueron comportamientos tolerados, convencionalmente aceptados para traspasar el umbral que mediaba entre la juventud y la adultez. A propósito, las sirvientas y empleadas domésticas podían llegar a cumplir un *interesante* papel docente para que los muchachos se fueran templando en este sentido (Losada citado por Adamovsky, 2011, p. 8).

Al respecto, Adamovsky (2011) nos indica que:

De lo que estamos hablando en concreto es de una práctica que significaba con frecuencia ni más ni menos que la violación de las empleadas domésticas (que muchas veces eran «criadas» que ingresaban de niñas entregadas por sus madres y perdían toda contención externa, para no hablar de la carencia de todo derecho) o como mínimo la utilización de un lugar de poder para obtener favores sexuales. Claro, alguien podría objetar que «violación» o «acoso sexual» son nociones que describirían una práctica así hoy, pero que son ajenas al universo moral de aquella época. Prefiero dejar pasar esta cuestión para detenerme en cambio en las palabras que el autor eligió utilizar: «un interesante papel docente». ¿Habría sido «interesante» para las criadas de entonces iniciar sexualmente al hijo del patrón (y probablemente también satisfacer al patrón a menudo)? ¿Se sentirían gratificadas por ocupar un papel «docente» tan importante? Atravesar una situación tan interesante y gratificante, ¿les aliviaría

la pena de ser dejadas en la calle al quedar embarazadas o de ocultar a todos durante años la identidad del padre de su hijo? Si en lugar de «interesante» el autor hubiera escrito «asqueroso», el efecto sería obviamente otro, sin que cambiara en nada el hecho real del que se trata. Evidentemente, la elección poco feliz de las palabras está en sintonía con la voluntad de [el historiador de] estetizar el mundo de la alta sociedad (p. 9).

La crítica de Adamovsky deja ver cómo las palabras traducen la intencionalidad del historiador. Puede ser contraproducente usar palabras «suaves» que, aparentemente, no tienen una carga moral; porque cuando el historiador no critica una práctica que atenta contra la corporalidad de un personaje histórico, cae en el silenciamiento o justificación de dicha práctica. Por el contrario, en palabras de George Cotkin, debemos incorporar una especie de «giro moral» en la historiografía, según el cual, «una cosa es valorar éticamente el pasado desde nuestro punto de vista y otra muy diferente atribuirle a personajes históricos universos morales que no tenían» (Adamovsky, 2011, p. 9).

El tercer y último prejuicio es creer que «Es más complejo... hay que matizar». Si bien la comprensión de un proceso histórico requiere especificar varios elementos, no requiere necesariamente la exposición de todas las variantes posibles. Por eso es importante que el historiador tenga un excelente conocimiento histórico e historiográfico, que le permita priorizar contenidos y negociar sentidos una vez identificados los lugares de enunciación. Al respecto, Adamovsky (2011) nos dirá «todo siempre es más complejo, de lo que se trata es de brindar explicaciones que nos lo hagan comprensible [...] el matiz no borra el objeto: lo realza» (p. 11).

La mejor manera de ilustrar este punto es citando las palabras del director doctoral de Adamovsky (2011): «La historia del mundo se puede contar en cuarenta volúmenes tanto como en una tarjeta postal» (p. 10). Ello no implica disminuir rigurosidad, sino priorizar la comprensión del proceso histórico. Liberándonos de los prejuicios –sostiene Adamovsky (2011)– podremos aspirar a ser historiadores en el sentido más tradicional del término: *contadores de historias*.

Contando historias

El estudio del pasado ya no le pertenece solo a los historiadores. Tenemos que aceptar que, como diría De Groot (2009), culturalmente lo histórico forma parte de un importante y complejo conjunto de prácticas de representación. Aquellos archivos empolvados, en donde solo podía entrar una élite académicamente ilustrada, ahora están en proceso de digitalización. Y el conocimiento sobre historia se nutre –por lo general– de los medios de comunicación visuales, como la industria cinematográfica, la prensa y los museos históricos, que no tienen rival en el libro de texto, un derivado de la erudición muy extendido, pero no necesariamente popular ni influyente (Kansteiner, 1996).

Aquí debemos tener cuidado para no caer en la trampa de pensar que el cambio de formato implica necesariamente un cambio de comunicación, o que el libro es la única manera académica de acercarnos a la historia. Ya nos lo advertía Kansteiner (1996) cuando señalaba que los propios historiadores han participado en la producción de películas históricas, pero en gran medida sin haber sido capaces de transformar interpretaciones específicamente historiográficas del pasado en películas populares.

Entonces, la clave no es el cambio de formato, es decir, no se trata solamente de pasar un libro a formato audiovisual; sino de implementar estrategias de comunicación relacional e interactiva en la sociabilidad del contenido académico, considerando y adaptando los formatos y lugares de enunciación contextuales. Y en este punto es que la caja de herramientas, tanto del historiador como del comunicador, entra en juego; porque permite identificar las enunciaciones, leerlas a la luz de conceptos historiográficos como imaginarios, prácticas y representaciones.

Al respecto de la relación comunicación e historia, sostiene De Groot (2009):

En primer lugar, la historia se ha mercantilizado (o funciona dentro de un nexo de mercantilización) independientemente de las acciones de los historiadores. Comprender los procesos de comunicación y consumo que se producen en el compromiso popular contemporáneo con el pasado, nos permitirá tener una

percepción más matizada de este fenómeno. Si el historiador pretende proteger la conciencia histórica del público, primero debe comprender cómo se informa y se dota de recursos a ese grupo. En segundo lugar, dentro de la mayoría de las prácticas y formas aquí esbozadas existe un espacio de disidencia y posibilidad, una cualidad subjetiva que tiende a socavar el sistema más amplio. La cultura popular se encuentra en un estado de constante contención y evolución, y la representación de lo histórico forma parte de este desarrollo. El consumismo patrimonial puede ser una fuerza problemática y potencialmente destructiva, pero, al mismo tiempo, estos productos históricos encierran en sí mismos un potencial para leer a contracorriente o introducir nuevas formas de conceptualizar el yo y el conocimiento social (p. 5). [Traducción propia]

Esta cita contiene varias posturas académicas que podemos leer en los términos hasta aquí utilizados. En primer lugar, cuando De Groot (2009) sostiene que el historiador debe comprender los procesos de comunicación y consumo del público objetivo, entendemos que debe identificar y apropiarse de los imaginarios y representaciones sobre la historia que tiene dicho público. En suma, cómo una persona llegó al conocimiento que actualmente tiene sobre un proceso histórico o, si en su defecto, no tiene un acercamiento a un proceso histórico preguntarse el por qué. Los vacíos también tienen mucho por decir y llegan a ser productos de narrativas de historias oficiales que debemos identificar, o disputas geopolíticas que censuran ciertos temas, entre otros. En segundo lugar, De Groot (2009) nos acerca a un espacio de disidencia y posibilidad que da paso a la postura crítica del historiador, respaldada por una escuela historiográfica.

Otro punto por destacar de la cita de De Groot (2009) es la representación de lo histórico. A comienzos del 2023, realice una entrevista semi-estructurada a Valeria Rodriguez quien, durante su educación escolar en el Colegio Retos participó en tres modelos ONU y actualmente es estudiante de pregrado en comunicación social en la Universidad Javeriana. Ella me comentaba que, además de la historia vista en el colegio, su acercamiento a procesos históricos se basa en películas: «Cuando he visto películas, me quedó con esa perspectiva, como si así hubieran sido las cosas. A veces no me queda tiempo para investigar más» (Entrevista a Valeria, 2023). Caso contrario le ocurre a Andres Corrales, un joven estudiante a quien entrevisté: «no confió en las películas o series sobre historia, se me

hacen entretenidas, pero están alejadas de la realidad, además que romantizan muchas cosas» (Entrevista a Andres, 2023).

Solo con esta muestra vemos la polarización de opiniones sobre las producciones audiovisuales con temas históricos. Por eso es momento de que, como historiadores, empecemos a reflexionar sobre cómo estamos representando la historia, no solo en libros, sino también en producciones audiovisuales. Son materializaciones que representan, dejan ver, la cultura que acepta y –en teoría– comprende dicha producción. Por ejemplo, es dicente que las narraciones cinematográficas por lo general se basan en el camino del héroe, que emociona, personaliza y dramatiza un tipo de storytelling sumamente aceptado por el público. Pero el cine y la televisión pueden caer en el error de representar un acontecimiento pasado como un universo narrativo cerrado que desencadena una verdad inevitable (Kansteiner, 2017a).¹² El truco está en identificarlo y mostrar las otras posibilidades narrativas.

Y, por lo general, al storytelling del cine histórico le cuesta dejar en el «espectador» un pensamiento histórico, es decir, brindarle una línea de tiempo mental que ubique al sujeto representado más allá de la historia de vida del protagonista. También pueden confundir al espectador si explican pensamientos antiguos con moralidades presentes.

Por ejemplo, en la película «Furia de Titanes» dirigida por Louis Leterrier, presentan a Zeus como el creador de la humanidad y de los dioses. No obstante, autoras como Rebeca Arranz Santos nos dirán que, para los antiguos griegos, Zeus no creó a todos los dioses ni a los humanos, pero es su padre en la medida en que es la máxima autoridad. De hecho, Zeus hace parte de la tercera generación de seres divinos, es decir, detrás de él hay mucha mitología. Entonces ¿por qué en la película representan a Zeus como el dios creador? Probablemente porque los guionistas y productores están enmarcados en la tradición judeocristiana, según la cual, el dios tiene que ser el creador. Les cuesta salir de su tradición

¹² En la década del 70, la relación entre historia y cine llamó la atención de los historiadores. Se creó la revista *Film and History* (1970), el volumen *The Historian and Film* en 1976 y la fundación de la *Historical Journal of Film* en 1981. Ver más en Kansteiner (2017a).

moral y entender que hace 3 mil años la concepción teológica podía ser completamente distinta a la actual. Aquí vale la pena recordar las palabras de George Cotkin:

Una cosa es valorar éticamente el pasado desde nuestro punto de vista y otra muy diferente atribuirle a personajes históricos universos morales que no tenían. La objetividad no implica siempre y necesariamente la imparcialidad: es perfectamente posible analizar en términos objetivos el conglomerado de razones que orienta el cambio social en un sentido determinado o que lleva a una persona a actuar de tal o cual modo, y asignarle al mismo tiempo un valor ético o estético para nosotros (Citado en Adamovsky, 2011, p. 9).

Así, siguiendo con el ejemplo de la mitología griega, una cosa es decir que yo, como persona «occidentalizada» que vive en el siglo XXI, considero nociva e incorrecta la lectura de las «amantes» de Zeus, porque para mí el relato mitológico nos muestra son mujeres víctimas de violación. Y otra cosa muy distinta es sostener que los antiguos griegos veían en la figura de Zeus a un violador. Presentó lo anterior con el objetivo de ilustrar que, en las producciones audiovisuales, puede llegar a ser muy fina la línea entre moralidad pasada y actual, al punto en que a veces es difícil de distinguir y esto puede llevar a confusiones.

Ahora bien, no se trata de satanizar al cine; sino de acercarnos a él con una perspectiva crítica desde la cual reconozcamos los distintos lugares de enunciación en juego, entre esos, los de la producción. Esto no solo nos da un pensamiento histórico sobre la época representada, sino incluso sobre nuestra propia época al poner sobre la mesa los imaginarios y representaciones de directores, guionistas, etc. Además, hay un elemento que debemos considerar de las producciones audiovisuales y es la narrativa inmersiva –una postura que compagina con la de Hayden White–. Al respecto nos dirá Kansteiner (2017a):

Los historiadores están muy familiarizados con la experiencia de la inmersión, pero sus sentimientos de inmersión se derivan de años de profesionalización e investigación, lo que podría explicar por qué muchos académicos son tan críticos con las cualidades de inmersión instantánea del cine y la televisión. El cine pasa de la reflexión intelectual a la inmersión; el mundo académico, de la inmersión a la reflexión intelectual. No es de extrañar, pues, que ambas culturas tengan problemas para encontrar un terreno común a pesar de sus numerosos puntos de contacto (p. 177). [Traducción propia]

Un buen puente de unión entre el cine y el mundo académico es el uso de producciones audiovisuales en el aula de clase. Para Kansteiner (2017a), permite a los estudiantes preguntarse «¿Qué sintió el testigo presencial de la Guerra Civil, la Segunda Guerra Mundial o el Holocausto? ¿Qué se siente ser víctima, espectador o autor de una guerra o un genocidio? El paso del por qué al cómo se corresponde con el paso de la historia a la memoria» (p. 181). El cine es una manera sensorial de encarnar la historia, apelando a la empatía. Nos permite acercarnos emocionalmente al pasado y, al mismo tiempo, distanciarnos materialmente entre nuestro presente y el pasado representado.

No obstante, el uso del cine para comunicar un proceso histórico debe ser crítico; es decir, tanto el docente como el estudiante deberá identificar las narrativas utilizadas –su posible reproducción de estereotipos o tópicos mercantilistas– contrastarlas y examinarlas con la lupa política e historiográfica. Y ser conscientes del nivel inmersivo de sí mismos. De Groot (2009) utiliza como ejemplo un documental de Shoah para señalar que «a veces, ninguna historia puede contener, y mucho menos significar o representar, la realidad palpable de tantas muertes físicas individuales. En este caso, no es el formato, sino el propio acontecimiento el que crea la disonancia» (p. 150).

También debemos ser críticos frente a las narrativas y la inmersión sensitiva de los videojuegos de historia. Por ejemplo, según De Groot (2009),

Los juegos estadounidenses sobre Vietnam promulgan en muchos sentidos una amnesia histórica, borrando las complejidades de la situación para presentar una teleología narrativa heroica y arrolladora. Otros juegos estadounidenses imitan las acciones de las Fuerzas Especiales en Irak. Tormenta del Desierto II lanza al jugador «Contra el poder de un tirano» en combate para hacer frente a algunos «asuntos pendientes» de la guerra de 1991. Estos juegos apuntalan un sentimiento de identidad nacional (lucha por la libertad) y resolución inmediata, al tiempo que participan en una creación orientalista de Oriente Próximo como un lugar exótico y bárbaro (p. 138-139).

Nuevamente, la clave está en identificar las narrativas políticas de una representación sobre la historia. Si el video juego posibilita una mayor inmersión para alguien en particular, tendríamos que proceder a negociar los sentidos. Esto significa, desde lo mostrado en el

juego, guiarlo al proceso histórico, contrastar narrativas y moralidades, y sobre todo reconocer los lugares de enunciación en disputa. Preguntar ¿Cuáles son los otros horizontes de posibilidad para representar ese proceso histórico?

Con lo anterior, volvemos al planteamiento de Wolton (2010), para quien, las informaciones no sirven, si no se dispone de los conocimientos para interpretarlos. El videojuego, e incluso el cine, por sí solos son una especie de información que debemos contextualizar; ponerlos a la luz del proceso hermenéutico, considerando que el primer momento es la representación de la producción audiovisual, el segundo momento es la comprensión de –en este caso– una comunicación presente del pasado, y el tercer momento es la comunicación del proceso hermenéutico, considerando los lugares relaciones de enunciación de los participantes de la sociabilidad.

Con esta claridad metodológica, podemos hacer uso de la *comunicación histórica* en ambientes académicos, priorizando la comunicación relacional y el aprendizaje contextualizado. Si desde la escolarización apropiamos este proceso hermenéutico, nuestro acercamiento a representaciones históricas sería más crítico y autónomo.

Capítulo 3.

Comunicar historias en escenarios escolarizados

¿Qué es la escuela?

«Un profundo cambio pedagógico y social acompañó el pasaje del siglo XIX al XX: la expansión de la escuela como forma educativa hegemónica» (Pineau, 2001, p. 27). La escuela, tal y como la entendemos hoy en día, es una institución que nace en la modernidad y que, tan solo hace unos siglos, se masifica y estandariza como paradigma de la educación. En contraposición al viejo método preceptorial de las elites, la escuela se presenta como la forma de enseñar y *disciplinar* a muchos: «La invención del pupitre, el ordenamiento en filas, la individualización, la asistencia diaria obligada y controlada, la existencia de espacios diferenciados, las evaluaciones, etcétera, pueden ser considerados ejemplos de este proceso [disciplinar]» (Pineau, 2001, p. 36).

Así como el proceso de escolarización es histórico y esencialmente moderno, también lo es la concepción de infancia. De la mano de pensadores como Immanuel Kant, la infancia fue entendida como la minoría de edad, lo que implica la imposibilidad de servirse sin la guía de otro. La educación ilustrada buscaba, entonces, el *Sapere aude* que es la capacidad de saber y servirse por sí mismo; eso sí, era una educación pensada para el hombre blanco¹³.

Con la invención de la infancia vendría la invención del sujeto pedagógico para quien –hasta llegar a la mayoría de edad– la totalidad de su vida se ordenaría en función de la escuela. «Educar fue completar al infante para volverlo adulto» (Pineau, 2001, p. 35). Este principio planteó una desigualdad entre el infante y el maestro, quien tenía el monopolio

¹³ Para estos pensadores del siglo XVIII, las mujeres vivían en una especie de minoría de edad continua. Así lo corrobora Rousseau en su obra *Emilio o De La Educación* (1762), en la cual diferencia notablemente entre la educación de Emilio y la de Sofía, quien debe vivir bajo la guía de Emilio. Esta obra será contestada –a modo de crítica– por Mary Wollstonecraft en su libro *Vindicación de los derechos de la mujer* (1792), considerada una de las grandes obras precursoras del feminismo. Asimismo, la minoría de edad continua tendrá tintes eugenésicos en el mapa colonial. Las comunidades nativas serán tratados como infantes o «buenos salvajes» que necesitan la guía del hombre ilustrado europeo.

del saber. Jacques Ranciere (2009) lo llama –y critica– el *mito pedagógico*, según el cual, en la educación hay dos inteligencias: la del maestro superior y la del alumno inferior¹⁴.

Bajo el mito pedagógico, en el siglo XIX la educación se redujo a «transmitir conocimientos y formar los espíritus, conduciéndolos, según un orden progresivo, de lo más simple a lo más complejo» (Ranciere, 2003, p. 7). Este siglo fue el laboratorio de pruebas de la escuela, a partir de tres discursos centrales: el liberalismo, el positivismo y el aula tradicional (Pineau, 2001). Con ello, «el logro de los procesos de aprendizaje escolar quedó conformado por un alumno pasivo y vacío, al que debemos controlar su cuerpo y formar su mente; un docente fundido en el Método; y saberes científicos acabados y nacionalizadores» (Pineau, 2001, p. 47).

Para el siglo XX, Gutierrez (2019) identifica tres modelos de educación. El primero es el Bancario, llamado así por Paulo Freire por ser un modelo, en el cual, el educador deposita contenidos en la mente del estudiante. Es una enseñanza expositiva, centrada en la evaluación de resultados, que se basa en una comunicación autoritaria, vertical y unidireccional. «En la visión bancaria, el saber es una donación de los que se consideran sabios hacia los que se consideran ignorantes. Esta rigidez de la educación niega el conocimiento como proceso de búsqueda, y anula la creatividad» (Gutierrez, 2019, p. 95).

El segundo modelo es el de los efectos persuasivos. «Ya no se trata sólo de informar e impartir conocimientos; sino sobre todo de convencer, de manejar, de condicionar al individuo, para que adopte la nueva conducta propuesta [...] La retroalimentación no es sino el mecanismo para comprobar la obtención de la respuesta buscada y querida por el comunicador» (Kaplún citado en Gutierrez, 2019, p. 96).

El tercer modelo es el procesual, según el cual, la educación es un proceso permanente «en que el sujeto va descubriendo, elaborando, reinventando, haciendo suyo el conocimiento.

¹⁴ El mito pedagógico esconde una paradoja: «No hay espíritu superior que no encuentre a uno más superior para rebajarlo. No hay espíritu inferior que no encuentre a uno más inferior para despreciarlo. La toga de profesor de Lovaina significa muy poco en París. Y el artesano de París sabe cuánto le son inferiores los artesanos de provincia que saben, a su vez, lo atrasados que están los campesinos. El día en que estos últimos piensen que conocen, ellos, las cosas, y que la toga de París abriga un sueño hueco, el circuito estará cerrado. La superioridad universal de los inferiores se unirá a la inferioridad universal de los superiores para hacer un mundo donde ninguna inteligencia podrá reconocerse en su igual» (Ranciere, 2003, p. 25).

Está ahí el educador/educando pero ya no como el que enseña y dirige, sino para acompañar al otro, para estimular ese proceso de análisis y reflexión» (Gutierrez, 2019, p. 98). Estos tres modelos sintetizan prácticas docentes que, en la actualidad, aún son aplicadas en menor o mayor medida. Asimismo, para entender el panorama educativo actual, debemos considerar que cada escuela

se ordena respecto a las otras instituciones en forma horizontal y vertical, tanto por niveles (primario, secundario) como por distintas y variadas jerarquizaciones, lo que da lugar a operaciones de competencia, paralelismo, subordinación, negociación, consulta, complementariedad, segmentación, diferenciación y establecimiento de circuitos, etc. A su vez, buena parte de las regulaciones de la escuela provienen desde afuera pero también desde dentro del sistema. Decretos, reglamentos, circulares e inspecciones se presentan como estos dispositivos. Cada escuela en particular no puede justificarse ni funcionar en forma aislada respecto del resto del sistema, sino que se presenta en el conjunto en busca de una armonía no exenta de conflictividad. (Pineau, 2001, p. 33)

Según la Secretaría de Educación Distrital de Bogotá (2021), el ecosistema educativo no se limita al colegio, sino que está integrado por escenarios como el familiar, el local, el nacional y el global. Concepción compartida por el Ministerio de Educación de Colombia (2020), según el cual, «la educación se define como un proceso de formación permanente, personal cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes». En teoría, las definiciones institucionales de Educación en Colombia se acercan al modelo procesual. Sin embargo, su aplicación es sumamente relativa, porque depende de la formación del docente y de la institución.

Lo visto hasta aquí es una introducción a la pedagogía y al ecosistema educativo, que tiene como fin sentar las bases para pensar la comunicación de la historia en ambientes escolarizados. Para ello, considerando el carácter transdisciplinar de la presente monografía, haré uso de conceptos de la Historia como pensamiento histórico e historiográfico, y de aproximaciones de la comunicación interactiva aplicada a las aulas de clase. Pero primero, contextualicemos el panorama de la historia en Colombia.

3.1 HISTORIA, COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN

La historia de la Historia Patria

La escuela, como proyecto de la modernidad, irá acompañada de la institucionalización de saberes; uno de ellos será la Historia. Durante el siglo XIX colombiano, el proyecto nacionalista post independencia conllevó en una enseñanza de la historia patria, entendida como «relatos hegemónicos que han pretendido explicar las trayectorias de las comunidades partiendo del nacimiento y evolución del Estado Nacional como la experiencia central que ordena y explica el devenir histórico de las mismas. Surgen como relatos identitarios cuya función es la legitimación de la nación como forma de organización social, y en esa medida están íntimamente articuladas a la escuela, en tanto que es su mayor medio de difusión» (Vargas et al., 2013, p. 47).

Por ejemplo, esta historia patria inicial reconoce a Santafé como el centro del sistema colonial, desconociendo poderes regionales como Cartagena, Popayán, entre otros. En esta línea, muestran la independencia de Santafé como sinónimo de independencia de todo el territorio neogranadino, cuando historiográficamente sabemos que ciudades como Cartagena, Mompox, Socorro y Cali, ya habían experimentado levantamientos independentistas que buscaban la autonomía política. Además, debemos considerar que la independencia fue un proceso largo y no un solo acontecimiento que recae en un florero; y que sus actores históricos son amplios e incluyen a hombres y mujeres criollos, mestizos, esclavos, cimarrones, entre otros. En este sentido, cada actor histórico tiene una manera de leer los procesos y tejer narrativas.

Es por eso que como historiadores no podemos quedarnos en esta historia patria excluyente, es tarea central desmitificar sus acontecimientos y ponerlos a la luz de investigaciones historiográficas críticas. Asimismo, debemos poner en práctica enseñanzas de la comunicación de la historia como identificar el lugar de enunciación experiencial y mediático de los estudiantes con respecto a esta temática histórica, a partir de los imaginarios alimentados por años de cimentación de la historia patria y por representaciones de la independencia como la celebración del 20 de julio.

Por ejemplo, un buen ejercicio es analizar documentos como el *Acta del Cabildo Extraordinario de Santa Fe 20 de julio de 1810*, según la cual,

La Constitución de Gobierno deberán formarse sobre las bases de libertad e independencia respectiva de ellas, ligadas únicamente por un sistema federativo, cuya representación deberá residir en esta capital, para que vele por la seguridad de la Nueva Granada, que protesta no abdicar los derechos imprescindibles de la soberanía del pueblo a otra persona que a la de su augusto y desgraciado Monarca don Fernando VII, *siempre que venga a reinar entre nosotros*, quedando por ahora sujeto este nuevo Gobierno a la Superior Junta de Regencia, ínterin exista en la Península, y sobre la Constitución que le dé el pueblo, y en los términos dichos, y después de haberle exhortado el señor Regidor su Diputado a que guardase la inviolabilidad de las personas de los europeos en el momento de esta fatal crisis, *porque de la recíproca unión de los americanos y los europeos debe resultar la felicidad pública*, protestando que el nuevo Gobierno castigará a los delincuentes conforme a las leyes, concluyó recomendando muy particularmente al pueblo la persona del Excelentísimo Señor Antonio Amar; respondió el pueblo con las señales de la mayor complacencia, aprobando cuanto expuso su diputado.

Esta fuente primaria lo que nos dice es que, lo ocurrido el 20 de julio, fue un cabildo citado de manera extraordinaria por medio del cual se acordaron cambios administrativos a nivel del virreinato, pero jurando fidelidad al Rey. Con base en ello, preguntamos a los estudiantes: ¿Qué entienden ustedes por independencia? ¿En esa definición tiene lugar el jurar lealtad al rey? Siendo así, ¿nos independizamos el 20 de julio? Esto aumentaría la criticidad del estudiante al momento de enfrentarse a narraciones históricas.

Con respecto al uso de fuentes primarias en el aula de clase, en una entrevista con la historiadora y profesora Laura Prieto, ella me comentaba que:

Considerando que yo siempre intento presentarles una actividad que los enganchen, suelo utilizar fuentes primarias, sobre todo imágenes o textos cortos. He notado que a ellos les gusta. Sí o sí el colegio me exige una calificación, así que por lo general este tipo de actividades con fuentes son calificables. Y a los estudiantes les gusta que no todo se quede en un examen escrito, sin con ello perder la rigurosidad. Es más, con una fuente terminas siendo hasta más riguroso (Entrevista a Laura Prieto, 2023).

Este es uno de los múltiples ejercicios que podemos utilizar para desmitificar la historia patria colombiana. Acompañados de historiografía que ha analizado esta temática. Algunas

empiezan en la década de 1980 y 90, con autores de la Nueva Historia como German Colmenares, Jaime Jaramillo Uribe, Jorge Orlando Melo, Álvaro Tirado Mejía, entre otros. Y a principios de siglo, con autores como Margarita Garrido y Germán Mejía Pavony.

Ahora bien, no podemos perder de vista que esta sería una iniciativa desde el lugar docente. Faltaría una postura propositiva desde el lugar institucional. Según Vargas et al. (2013), aunque en el sector público ha habido esfuerzos por desmontar la historia patria –con propuestas como Campo de Pensamiento Histórico (2007) de la Secretaría de Educación Distrital de Bogotá–, estas no han sido suficiente «para cambiar las prácticas de enseñanza/aprendizaje de la historia en la escuela, tanto las de los estudiantes como las de los maestros. Es importante trascender la historia patria (como tema y como enfoque), pero es necesario ir más allá, hay que transformar las prácticas» (p. 19).

Una de las prácticas que ha dejado la historia patria es la comprensión de procesos históricos desde la mirada unívoca del Estado Nación Colombiano, minimizando procesos globales y, cuando estos son tratados, se hace desde el eurocentrismo. Al respecto, nos dice el docente German Henao (entrevista, 2022): «nosotros seguimos los DBA [Derechos Básicos de Aprendizaje], estandarizados por el Ministerio de Educación y aplicados a las mallas curriculares. Según esta perspectiva, la historia del mundo es lineal y se divide en 5 períodos: prehistoria, mundo antiguo, edad media, modernidad y contemporaneidad». Vemos, entonces, que desde los lineamientos se privilegia el proceso histórico europeo, pues esta periodización corresponde a la de Europa occidental; desconociendo la historia de otras geografías como las americanas, asiáticas y africanas o, en su defecto, leyendo sus historias desde Europa.

Ahora bien, para el docente las mallas curriculares funcionan como el guion temático. Pero en el salón de clases enfatiza en la producción de un relato en-común que trasciende la narrativa estandarizada (las mallas curriculares) sin llegar a desconocerla. Aquí vemos una primera puesta en práctica del ejercicio comunicativo en la enseñanza de la historia, puesto en acción en el espacio fronterizo entre el guion temático estandarizado y la apropiación de los sentidos negociados en el aula. Es en este lugar, que denominó *espacio de experimentación temático*, en donde el docente puede aplicar conceptualizaciones de la comunicación de la historia.

Esta idea se compagina con el «laboratorio» propuesto por Vargas et. al (2013), en la medida en que su propuesta hace énfasis en la dimensión metodológica. A ello, suman el «proceso» que se «refiere a la enseñanza/aprendizaje de la historia como un recorrido o devenir articulado y continuo de mediano plazo, que cobra sentido en la medida en que los diferentes niveles de formación alcanzan un alto grado de sinergia y comunicación». Y es este proceso, entendido como una apuesta complementaria, que entra en mi teorización el pensamiento histórico e historiográfico propuesto por Renán Vega.

Pensamiento histórico e historiográfico

Según Renán Vega (1999), en Colombia la Academia universitaria y la enseñanza escolarizada están en polos separados. Esto conlleva a investigaciones desconectadas de la realidad escolar, que tienen mayor interés en la publicación indexada que en la socialización de sus hallazgos. Además, en la investigación hay una tendencia a priorizar la hiperespecialización espacial y temporal, que abandona las explicaciones globales para concentrarse en el análisis de micro problemas que poco interés tienen para el público no especializado. Mientras en la escuela, los docentes trabajan bajo los mismos métodos –que a veces priorizan más el orden del grupo que la comprensión temática– y emplean viejos manuales o textos cuyos contenidos están a merced de las editoriales.

Frente a este panorama, la propuesta de Vega (1999) es unir los dos mundos académicos a partir de la figura del docente –haciendo la salvedad de que el docente como sujeto es distinto al investigador histórico–. El docente, entonces, se apropia de aspectos esenciales del conocimiento histórico para facilitar su enseñanza. Para ello, Vega (1999) propone aplicar dos conceptos: pensar históricamente y pensar historiográficamente.

Pensar históricamente es observar un problema con una perspectiva contextual, es:

mostrar que las cosas no siempre han sido idénticas y que la realidad presente se ha gestado a través del tiempo en un juego cruzado por múltiples variables y posibilidades. El pensar históricamente supone admitir *la diversidad de fuerzas en juego* y negarse a aceptar la fatalidad como productor de la historia, para

reconocer, en cambio, las variadas perspectivas que ofrecen las fuerzas sociales. El pensar históricamente no admite las vías únicas ni los caminos estrechos, sino múltiples senderos (Vega, 1999, p 49).

En mis palabras, pensar históricamente es analizar un acontecimiento como parte de un proceso histórico complejo. En últimas, es *historizar* nuestra comprensión de los fenómenos sociales. Cuando el docente y los alumnos piensan históricamente, las temáticas no se vuelven simple contemplación del pasado, sino que –como ya nos lo advertía Ezequiel Adamovsky– la clase de historia ofrece las herramientas para articular pasado-presente, aterrizando las grandes narraciones en los lugares de enunciación cotidianos de los actores involucrados.

En palabras de Vega (1999): «independientemente de que alguna vez los alumnos vayan a ser historiadores, la historia escolar les debería servir para desarrollar su capacidad de pensar históricamente la realidad social en la que se desenvuelve su vida cotidiana y para que esto les permita, con el tiempo, analizar cualquier proceso social y cultural» (p. 51). Para ello, tanto docente como alumnos deben ser conscientes que las narrativas históricas estudiadas se basan en un trabajo de fuentes primarias leídas bajo enfoques distintos, incluso ideológicos. No se trata de volverlos investigadores, sino de presentarles el detrás de escena de lo que están aprendiendo, y así aumentar su criticidad. Este último punto se articula con el concepto **pensar historiográficamente**.

Historiografía, como su nombre lo indica, es una rama de la disciplina que se preocupa por cómo se ha escrito (grafía) la historia. Por lo general, agrupa las obras académicas en escuelas historiográficas las cuales, a su vez, responden a criterios como la ideología política del autor/a, la metodología y teoría empleada, entre otros. «Así la historiografía se ocupa de hacer un balance de los avances o repeticiones que establece la producción de obras históricas para distintos periodos o problemas» (Vega, 1999, p. 43).

Por una parte, pensar historiográficamente implica que el docente se familiarice con publicaciones académicas en curso. No se trata de hacer balances historiográficos extensos, pues los tiempos docentes priorizan otras tareas; pero sí de identificar las principales

características de escuelas historiográficas, con el fin de tener el bagaje conceptual suficiente que le permita contextualizar una narrativa histórica.

Dicho conocimiento debe manejarlo el docente e implementarlo en clase. Al respecto, Vega (1999) expone un ejemplo:

Sobre un problema específico del conocimiento histórico, [como docente] escoja dos o tres obras, ojalá aquellas que tengan puntos de vista opuestos. Fíjese en estos aspectos: título, autor, fecha. Si es posible la tendencia política o las escuelas históricas a las que pertenecen los autores. Mire la documentación empleada, si hizo uso de nueva o se basa en la ya existente. Luego de establecer cada uno de estos aspectos, puede escoger fragmentos de la obra y suministrarlos a los estudiantes. En su defecto, puede usted hacer un breve resumen. A partir de este momento empieza el trabajo en la clase con los estudiantes, a los que previamente les ha suministrado el material para que lo lean. En clase, mediante preguntas guía o mesas redondas, usted puede conducir la discusión, pero eso sí resaltando que cada una es una interpretación de un mismo proceso por parte de los autores, para mostrar que en el conocimiento histórico se enfrentan varias interpretaciones y no hay verdades absolutas. Sin embargo, evite caer en el relativismo de sostener que todo vale en sí mismo, indicando que hay interpretaciones más serias y consistentes que otras, por su grado de elaboración, apoyo documental y rigor interpretativo (p. 60).

En la entrevista a la docente Laura Prieto, ella destacó un aspecto de su experiencia con las clases de historia cuando estaba estudiando en el colegio:

Hubo un tiempo en que la clase la dictó una historiadora y ella le daba un enfoque historiográfico. Eso me gustaba y ahora como profesora lo valoro. Nos ponía a hacer cosas como un ensayo a partir de textos específicos, identificar la tesis del autor, contrastar dos fuentes que ya habíamos leído y discutido en clase. Eran clases que requerían esfuerzo, pero yo creo que los estudiantes de colegio si están preparados para eso. Claro está que como profesor hay que diferenciar la profundidad temática entre colegio y universidad (Entrevista a Laura Prieto, 2023).

Esto es una forma de comunicar la historia en escenarios escolarizados, sobre todo porque la identificación de la postura historiográfica de un texto es, así mismo, una pregunta por el lugar de enunciación del autor/a. De allí que el planteamiento de Vega es un buen punto de partida para la cimentación conceptual de la temática histórica; faltaría explorar, una vez identificado los lugares de enunciación de los autores, del docente y los estudiantes, el cómo los negociamos.

Comunicación interactiva en el aula

Según Marta Rizo (2007), «el proceso de enseñanza-aprendizaje puede ser considerado como un proceso de comunicación, porque se desarrolla en el marco de relaciones de interacción» (p. 7). Interacciones que pueden ser a nivel sociocognitivo, docente-estudiante; cognitivo, estudiante-contenido; y contextual, estudiante - estudiante - objeto de conocimiento - docente - contexto (García et.al, 2022). En los distintos niveles, debe haber reciprocidad; es decir, «en el acto comunicativo todos (actores, conocimientos, contextos, entre otros) deciden sobre la significación del mensaje» (Gutierrez, 2019, p. 92). Entonces, «la comunicación no depende solamente de las intenciones de quien habla, sino también de la capacidad de quien interpreta y relaciona» (Gutierrez, 2019, p. 92).

Al respecto, nos indica el docente Germán Henao, «el proceso de aprendizaje no ocurre con el simple hecho de que el profesor se pare a explicar en un tablero imponiendo una narrativa o su propósito de clase, sino que también es vital generar momentos, en los cuales, la narrativa se realice desde los intereses y preguntas del estudiante» (Entrevista 2022). El docente y los estudiantes son co-productores de la narrativa en la medida en que los lenguajes que entran en la escena responden a la negociación de lugares de enunciación. Así lo corrobora Gadea (2018) en su análisis de la Escuela de Chicago: «los individuos actuarían con referencia al «otro» en términos de los símbolos desarrollados mediante la interacción, haciéndolo a través de la comunicación de éstos» (p. 41).

Esta afirmación rompe con la tradicional forma de concebir al estudiante como agente pasivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este caso, el estudiante se considera un elemento activo del proceso. De esta manera, la comunicación «es más que el maestro habla, el alumno oye. Es más que el simple intercambio de palabras entre personas. Es lo anterior y la manera de expresar, la forma de dirigir el mensaje, el cual tiene dos significados: el directo dado por las palabras, y el metacomunicativo, dado por la relación simbólica que se establece entre maestro y alumno» (Fragoso citado en Rizo, 2007, p. 8).

Así, la comunicación es un *proceso* y no una situación estática (Rizo, 2007). Por eso entiendo la dupla comunicación/educación¹⁵, también como un proceso vinculado con la actividad del ser humano, «un proceso que condiciona sus posibilidades y aptitudes para conocer, comprender y transformar la realidad de su entorno» (Rizo, 2007, p. 6).

Con esto en mente, en los distintos niveles del proceso comunicación/educación entra en juego las negociaciones de significaciones desde el lenguaje. Para Henao (entrevista, 2023), «dentro de las herramientas de comunicación que utilizo en clase para interpelar de manera reflexiva a los estudiantes, está mi corporalidad: hago gestos, actuaciones de procesos históricos, encarnación de personajes, y desplazamiento por el salón». Esto entraría en la kinésica, que es el estudio de la comunicación corporal; «el docente debe registrar los movimientos corporales que son señal de determinados sentimientos como la ansiedad. Y asimismo, detectar la capacidad de influencia hacia otros y para uno mismo que logran los participantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje» (Rizo, 2007, p. 10).

Hay otras comunicaciones no verbales como el paralenguaje, que es la forma en cómo nos expresamos: seguramente si el tema es comunicado desde un paralenguaje autoritario y disciplinar, se apropie distinto a sí es comunicado desde un paralenguaje relacional y negociado. También está la comunicación proxémica que es la espacial. En el caso del aula, tradicionalmente está pensada desde modelo panóptico de Bentham, según el cual, «el profesorado es el centro y observa al estudiantado, por tanto, el estudiantado llega a tener más interacción con los objetos del aula que con las personas que allí se encuentran» (García, et.al, 2022, p. 13).

El enfoque interaccionista estaría en contra de Bentham, en el sentido en que el docente, más que el centro depositario de la verdad, sería un facilitador de conocimientos. Esta última postura es compartida por la docente Laura Prieto, para quien «el profesor es un facilitador del aprendizaje. No podemos borrar toda verticalidad, pues el profesor no es un estudiante; pero sí podemos establecer una relación de conocimientos amena. Se trata de ser facilitador

¹⁵ El campo de estudios de la Comunicación/Educación ha avanzado en un estado de incompatibilidades. «Desde el campo de la Educación, la dupla se reduce al uso de medios y tecnologías. Mientras que, desde el campo de la Comunicación, se concentra en el entramado de la cultura escolar, sobre la construcción de identidades y las nuevas formas de socialización, sobre la relación entre audiencias infanto-juveniles y educación, sobre mediaciones familiares y grupales, sobre discursos pedagógicos, etc» (Huerdo, 2002, p. 8).

en todo sentido: desde facilitar la comprensión de conocimiento, hasta las dinámicas y la disposición del aula» (Entrevista, 2023). Así, si bien la negociación en el aula no es exclusivamente horizontal, si debemos priorizar la comunicación de las enunciaciones.

Vemos también, con las palabras de Laura, que pensar dinámicas de interacción es sumamente importante. Al respecto, en una entrevista a la estudiante Valeria Rodriguez le pregunté «Si tu enseñaras una clase de historia ¿cómo la harías?», ella respondió:

Trataría que la clase sea muy dinámica, no tanto como escribir sino una presentación que tenga mucha interacción. Por ejemplo, una actividad como la del teléfono roto, para llegar a la conclusión que muchas veces la historia ha sido interpretada por muchas personas. Es ser conscientes que un hecho se puede plantear de muchas maneras y todas se basan en la primera fuente que es quien empieza el teléfono roto. (Entrevista a Valeria Rodriguez, 2023).

Este es un ejercicio, de muchos, que posibilita la comunicación proxémica y paralingüística. Con la suma de estas comunicaciones en el aula hay una producción simbólica en términos de lenguajes (símbolos) que interactúan. En dicha interacción aplicaría la negociación de los sentidos de la historia, desde la puesta en escena de la historia como un sentido más. Esto es aplicar el ya mencionado pensamiento histórico, que permite tanto al docente como a los alumnos, establecer la relación entre narrativas históricas y lugares de enunciación. Al respecto, nos dirá De Groot (2009):

En la historia no todo está muerto y enterrado. En la historia no todo son reyes y fechas: está llena de acontecimientos que cambian la vida. Piense. ¿Qué habría hecho usted si se hubiera declarado repentinamente la peste bubónica? ¿Habrías elegido luchar por los Cabezas Redondas [Roundheads] o por los Cavaliers durante la Guerra Civil? ¿Habrías protestado por la abolición de la esclavitud? Todas estas fueron decisiones que tuvo que tomar la gente corriente, y sus resultados aún afectan hoy en día (p. 41) [Traducción propia].

Cuando el alumno se posicione asimismo como un actor histórico, y sea consciente que aquellos personajes del pasado que estudia son personajes que, como él o ella, se vieron envueltos en inimaginables tomas de decisiones y que vivieron un día a día; ahí habremos adelantado el camino para la comunicación histórica desde el pensamiento histórico. Este ejercicio de ponerse en los zapatos del «otro» histórico, es una manera de afianzar el pensamiento histórico y, con ello, aumentar la comunicación cognitiva y contextual de la

historia. Uno de los mejores ejemplos, que además he tenido la oportunidad de presenciar, es el Modelo de Naciones Unidas aplicado en algunos colegios privados de Bogotá, Colombia.

Modelo ONU: democracia deliberativa para comunicar historias

El Modelo ONU aplicado en algunos colegios privados de Bogotá, es «una representación a escala de lo que realiza la ONU con sus distintos órganos, fondos y comisionados, dando solución a problemáticas mundiales mientras se adoptan posturas de diferentes naciones o personajes» (Handbook, 2022). Es un espacio académico en donde estudiantes de distintos colegios, simulan ser mandatarios y representantes de diferentes naciones para así poder dar una adecuada solución a situaciones globales. «En este ejercicio podrán desarrollar las habilidades de comunicación asertiva, liderazgo, oratoria, manejo de público, diplomacia, adaptación al cambio y demás (Handbook, 2022)». Siendo, entonces, un debate organizado, con preparación previa, y ejercido en grupos pequeños.

Lo que en comunicación política se conoce como un debate de democracia deliberativa, según el cual,

Los participantes intercambian argumentos e información relevantes. Los argumentos y la información son de naturaleza variada, y las implicaciones políticas no son de un solo tipo ni de un solo lado. Los participantes reaccionan a los argumentos e información de los demás. Y que, a la luz del debate, consideren seriamente y de forma imparcial cuáles deben ser sus actitudes políticas. En resumen, la deliberación requiere que sus participantes se comprometan a sopesar los méritos con seriedad, amplitud de miras y ecuanimidad. No requiere la búsqueda del consenso ni la toma de decisiones colectiva y consciente. Puede o no producir un consenso. Puede, pero no es necesario, que afecte a la posterior toma de decisiones por parte de otros organismos. Puede incluso -opcionalmente- implicar una toma de decisiones consciente y colectiva, aunque eso puede alterar los efectos de la discusión, de la manera que consideramos más adelante (Luskin et al. 2022, p. 1206).

Agregaría que la deliberación es el resultado de un continuo: de un lugar de enunciación político que se ha ido construyendo en un tiempo y espacio determinado. Para Luskin et al. (2022), también podemos diferenciar un debate cotidiano de un debate deliberativo, en la medida en que estos últimos son previamente organizados en los que «de diferentes

maneras y con distinto éxito, todos ellos consiguen que sus participantes hablen más sobre cuestiones políticas, aprendan y piensen más sobre ellas, y lo hagan de una manera más seria y abierta» (p. 1207).

Según Luskin et al. (2022), en la literatura académica hay una tendencia a considerar la deliberación como un proceso que mejora la participación democrática. Con la deliberación «los participantes adquieren un mejor sentido de las políticas que deberían favorecer, a la luz de sus propios valores e intereses, acercando sus actitudes políticas a las que mantendrían con el beneficio de una información y una reflexión ilimitadas» (p. 1205). En el Modelo Onu los estudiantes, no solo se enfrentan a temas políticos, sino también históricos al encarnar a personajes de otra época. Siendo así, lo dicho por Luskin et al. (2022) también impactaría –en teoría– en la comprensión de los procesos históricos; en la comunicación cognitiva de la historia (estudiante-temas).

Además, al ser un debate agonista, los estudiantes representan personajes históricos que pueden no ser de su afinidad ideológica. Por caso, un estudiante en un año puede representar a un personaje histórico de la extrema izquierda política, y el otro año representar un personaje actual de derecha. El estudiante investigó a cada uno de los personajes por representar, haciendo que su conocimiento histórico y político aumente, y dándole argumentos para reafirmar o contrariar su postura ideológica previa.

Valeria Rodríguez participó en tres modelos ONU durante su paso por el Colegio Retos: en el primero cursaba octavo y representó a un personaje de los juicios de Salem; en el segundo cursaba décimo y representó al país El Salvador en un debate sobre migración y racismo; en el tercero cursaba once y representó a Irán en el gabinete adjunto de crisis de la ONU. En una entrevista realizada a Valeria, ella me contaba que ONU «es una experiencia donde puedes aprender de los otros. Es una forma en la que uno puede aprender más cosas y conocer la otra cara de la moneda. Abrir un poco la mente».

Según Valeria, para representar los personajes tenían una preparación previa, usualmente guiada por el docente de ciencias sociales quien, en su caso, fue German Henao. Consistía en leer artículos de investigación publicados por reconocidas revistas de historia; consultar

artículos de prensa actuales o de archivo; y observar producción audiovisual sobre el personaje, sobre todo documentales. Andrés Corrales –quien en sus años escolares también participó en varios debates, algunos de ellos bajo el acompañamiento del docente German– comentaba que su preparación también incluye archivo filmico del personaje; estudiaba la manera de expresarse, los movimientos corporales y las muletillas utilizadas.

A la pregunta «¿Crees que representar estos personajes impactó en tu acercamiento a la historia? ¿impacto en la forma en la que, por ejemplo, investigas?» Valeria respondió: «En un modelo representé un testigo de la época de los juicios de Salem. Después de ese modelo nunca volví a referirme a alguien como bruja. Soy muy cuidadosa con ese término». Ella me comentaba que antes del modelo reconocía los juicios de Salem, los situaba contextualmente y sabía sus generalidades; pero al momento de investigar por ella misma sobre el tema, comenzó a empatizar con las mujeres víctimas. En otras palabras, el *performance* del personaje histórico –el «ponerse en sus zapatos»– no solo le ayudó en la comprensión del proceso histórico, pues ahora habla del tema con lujo de detalles, sino que también permitió la articulación explícita de un hecho pasado con el uso del lenguaje presente.

El impacto del modelo ONU puede ser tan grande que, en el caso de Andrés, influyó en su decisión de carrera: «el modelo me ayudó a convencerme que lo mío era estudiar derecho, me sentía cómodo con los debates y me sirvió para ver toda la preparación que se necesita para sostener un argumento» (Entrevista a Andres, 2023).

Sin embargo, el modelo ONU también tiene espacios de ruptura/emocionalidad que debemos tratar bajo una mirada muy crítica. En palabras de Valeria, es un modelo en donde debemos «afrentar las opiniones y lidiar con ideas que no son compatibles con las nuestras» (Entrevista, 2023). Andrés, por su parte, veía como sus «amigos tenían muchos problemas al momento de hablar y, algunos incluso, preferían sacar una mala nota antes de expresar sus opiniones por miedo al rechazo colectivo» (Entrevista, 2023).

En suma, el modelo puede caer en espirales del silencio en donde, «aunque la gente vea claramente que algo no es correcto, se mantendrá callada si la opinión pública se manifiesta

en contra» (Noelle-Neumann, 2010, p. 5). La espiral empieza cuando por el silencio colectivo, fundado por un miedo al rechazo, un punto de vista domina la escena pública y el otro desaparece de la conciencia pública al enmudecer sus partidarios. En palabras coloquiales, se hace escuchar el que más grita, no necesariamente el que tiene más argumentos.

Algo similar señala Watzlawick (citado en Gutierrez, 2019) al sostener que, en todo acto comunicativo, hay lugar para:

la desconfianza en los propios sentidos, es decir cuando un sujeto por sus percepciones de la realidad es reprimido por otras personas. En segunda instancia las emociones producto de la comunicación intercultural, en el cual, si el sujeto no siente lo que otros sienten, será juzgado por no tener sentimientos o no ir acorde al comportamiento cultural. Tercero y último obedecer desobedeciendo las normas esto es cuando se imponen normas de comportamiento, saltando la espontaneidad de los individuos (p. 92)

Como docentes que guían el modelo, debemos ser cuidadosos de no caer en espirales del silencio. Al respecto, la docente Laura comenta:

Lo primero es recordarles que no es el fin del mundo si se equivocan. Incluso que del error se aprende. También es importante ponerles pequeñas metas a corto plazo; por ejemplo: en la próxima clase habla una vez, en la otra habla dos veces y así. Recordarles que han hecho un ejercicio cuidadoso de investigación y que, por lo tanto, deben confiar en su proceso (Entrevista, 2023).

En el marco de la pregunta «¿Qué le cambiarías al modelo?», Laura contestó:

Por lo general, las temáticas son muy dispares en periodos históricos, esto hace incluso que los chicos se confundan. Por ejemplo, en un modulo puede ser genocidio en ruanda y el otro la invasión a bahia chochinos. Cambian de época, paradigma y conceptos. Para mí, en cambio, lo ideal sería trabajar un tiempo y espacio similar, bajo perspectivas distintas. Por ejemplo, un modelo sobre el colonialismo en el siglo XIX. Así se fomenta el pensamiento crítico (Entrevista a Laura Prieto, 2023).

Con todo, el Modelo ONU es un ejercicio para tener en cuenta en la comunicación de la historia. Especialmente, considerando las anotaciones aquí presentadas. Con esto en mente, y reconocimiento la potencialidad de la perspectiva interaccionista en el diálogo

comunicación/educación, quisiera cerrar este capítulo con la misma temática que dio inicio al capítulo 1: una crítica al determinismo tecnológico, esta vez enfocado en educación.

3.2 CONTRA EL DETERMINISMO TECNOLÓGICO EN LA EDUCACIÓN

En el primer capítulo sostuve que, en la comunicación como disciplina, se ha investigado en el marco de dos tradiciones que engloban: los estudios sobre medios y los estudios sobre comunicación interpersonal ligados al interaccionismo simbólico (Rizo, 2020). Podemos leer la comunicación en escenarios escolarizados, desde cada tradición. Hasta este punto he tejido alrededor de la tradición interaccionista. No obstante, es la tradición media-céntrica la que actualmente predomina, en Colombia, en los estudios sobre comunicación/educación; especialmente aquella que trabaja las Tecnologías de la Comunicación e Información (TICS) (Rueda y Franco, 2018). Por eso, debemos ser cuidadosos para no caer en determinismos tecnológicos; es decir, creer que el uso masivo de los sistemas tecnológicos (hardware y software), solucionan la comunicación y llevan al progreso y desarrollo social.

El primer intento estatal por vincular tecnología y educación data de 1994 con la Política Nacional de Ciencia y Tecnología, según la cual, se buscó desarrollar la capacidad para utilizar la informática y los computadores en la educación y la ciencia (Barón y Gómez, 2012, p. 42). En el 2009, el recién formado Ministerio de las TICS formuló un Plan Nacional de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones con el objetivo «de lograr mayor inclusión social y competitividad del país a través de la apropiación y el uso adecuado de las tic, tanto en la vida cotidiana como productiva de los ciudadanos, las empresas, la academia y el Gobierno» (Rueda y Franco, 2018, p. 16). Sin embargo, nos dirá Barón y Gómez (2012), el Plan Tics recibió varias críticas por la escasa inclusión regional y de organizaciones sociales, así como por su fuerte carácter empresarial y comercial.

Dentro de los programas del Plan Tic estaba «computadores para educar», que consistió en la entrega de computadores a escuelas rurales, bajo el argumento de que «garantizar el acceso a las TIC contribuye de manera significativa al cierre de la brecha digital en todas

las regiones de Colombia y genera oportunidades de desarrollo en las comunidades que se ven beneficiadas por el Programa» (Computadores para educar, página web)¹⁶. Es tangible un determinismo tecnológico al proponer que los computadores, por sí solos, podrían generar «oportunidades de desarrollo». Cabe preguntarnos: ¿De qué sirve un computador si en donde es entregado no están las condiciones materiales o económicas para sustentar el desarrollo comunitario?

En una primera etapa el programa llevó a escuelas rurales computadores «reciclados» que a los pocos meses ya no servían. Además, en la mayoría de escuelas los servicios de electricidad y de líneas telefónicas eran precarios. Al respecto, Rueda y Franco (2018) sostienen que estos programas de dotación están ligados a una estrategia empresarial, a una «ratio mercantil que induce a los ahora «usuarios», «consumidores» –antes actores educativos o ciudadanos– a invertir en nuevos gastos» (p. 15).

Paralelamente, el Estado Colombiano muestra las cifras de computadores entregados como la gran victoria contra la brecha digital (Rueda y Franco, 2018). El programa sigue vigente y en su página web son de fácil consulta las cifras de computadores entregados¹⁷. Sin embargo, no se encuentra en la página web el seguimiento, con una descripción detallada o al menos informada, sobre cómo es que la entrega de estos computadores ayudó en el desarrollo económico de la comunidad.

Esto es una muestra de cómo las políticas y programas del Estado colombiano privilegian un enfoque desarrollista e instrumental que ve la difusión y acceso a las TIC como alternativa «para resolver problemas de gobernabilidad, competitividad, paz o pobreza, sin tener en cuenta, por una parte, los contextos y necesidades de las poblaciones involucradas, y por otra, las características del uso, integración e innovación de esas tecnologías en la vida cotidiana de individuos, organizaciones y comunidades» (Barón y Gómez, 2012, p. 52).

En este punto me gustaría aclarar que entiendo y aplaudo la iniciativa de llevar tecnologías de hardware a comunidades que no se les facilita su adquisición y piden estos equipos. Sus

¹⁶ Ver más: <https://www.computadoresparaeducar.gov.co/publicaciones/71/acceso-a-la-tecnologia/>

¹⁷ Ver más: <https://www.computadoresparaeducar.gov.co/>

usos pueden ser múltiples, efectivamente pueden ayudar en el trabajo, o servir de entretenimiento o ser una tecnología que promulgue la consolidación de redes de sociabilidad comunitaria. El peligro es pensar que con la sola entrega de los dispositivos el Estado cumplió su tarea de progreso y educación.

Concuero con Barón y Gómez (2012) al sostener que:

Las políticas públicas en Colombia siguen haciendo énfasis en estrategias para garantizar la prestación de servicios, para incrementar las conexiones y la velocidad de internet, para aumentar el número de computadores y de puntos de acceso en instituciones públicas, prestando menor atención a la calidad y los resultados de los usos que se están dando a esas tecnologías. Los procesos de «alfabetización tecnológica» y la formación de recurso humano de alto nivel para la investigación y la innovación son muy importantes; sin embargo, resultan insuficientes frente a los propósitos de integrar de manera más efectiva el acceso a las TIC con procesos de desarrollo, ciudadanía e integración cultural y política. Por ello, es importante fortalecer, primero, la investigación y la producción de información sobre los resultados de las experiencias de uso, y promover, en segunda instancia, la participación comunitaria en los procesos de toma de decisiones sobre la adopción y desarrollo de programas de TIC (p. 52).

Con esto en mente estudiemos otro caso: los planes Vive Digital. En el apartado de Educación del Plan Vive Digital 2010-2014 lo único que cambia, con respecto a planes anteriores, es la promoción de becas para doctorados en TICS y la ampliación de la educación virtual para pregrado –pasando de 132 programas a 300–. No hay una explicación sobre cómo se llevará a cabo la política, ni el porqué, haciendo que el apartado resulte ambiguo. Ahora bien, bajo el supuesto de que la virtualidad universitaria se pensó en 2010, a miras de llevar la educación a sitios en donde no hay una amplia oferta académica ¿el proyecto se caería si en estos sitios no hay infraestructura necesaria para sostener la virtualidad?

Con la pandemia de Covid-19 de 2020, las clases en sectores rurales y semirurales se complicaron. Un reportaje de CNN en Español recoge la perspectiva de varios profesores colombianos para consultarles sobre sus preocupaciones durante la pandemia, «varios de ellos coincidieron en dos puntos comunes: las dificultades de usar tecnología masivamente y la pérdida de interés de los estudiantes» (Velázquez, CNN, 2022). Una profesora comenta: «Los papás decían '¡ay, profesora!', es que los niños ya no quieren estar sino

pegados al celular, pero no es haciendo lo que ustedes les mandan, sino mirando los jueguitos' y eso fue un problema para la mayoría de los niños, los que estaban haciendo el trabajo eran los papás, no los niños» (Velázquez, CNN, 2022).

Visto lo anterior quiero subrayar que, si bien los programas de pregrado virtual es una iniciativa innovadora para el 2010, cuya implementación seguramente fue bien recibida por un sector específico de la sociedad colombiana, no debemos caer en el error de pensar bajo el determinismo tecnológico; es decir, que la virtualidad es la solución. Tal vez esto lo tenemos más claro ahora, dos años después de empezar la pandemia, cuando hubo un interés masivo por el retorno a la presencialidad educativa. Precisamente porque la práctica puso en entredicho a la teoría del discurso determinista, sobre todo en el sector educativo: a volverse explícitas las dificultades presentadas, tanto por los estudiantes que no tenían la infraestructura en telecomunicaciones; como por los jóvenes que contaban con el hardware, pero se les presentó otro tipo de problemas relacionados con la sociabilidad, la atención, etc.

Con base en lo anterior sostengo que las políticas de tecnología y educación, como las de repartición de hardware, deberían implementarse cuando se hayan materializado las inversiones de infraestructura en telecomunicaciones y en edificación de colegios. Además de incentivar el empleo en sectores rurales, promoviendo un mejor pago a los profesores y capacitándolos integralmente para el mejoramiento temático de la educación. Una vez se tenga certeza del avance en esa materia, la formulación de políticas Tics tendría lugar. Ir en contravía a este proceso sería exponerse a la pérdida de inversión pública, como fue el caso de la primera etapa de computadores para educar, quedando solo las métricas para mostrar.

Además, debemos considerar los lugares de enunciación de los beneficiarios de las políticas públicas. En un artículo académico –con un corte determinista– los autores exponen que «existen diversas razones para incorporar las tic en la educación, pero especialmente se pueden resaltar los nativos digitales, que son los estudiantes de hoy, requieren de un sistema educativo que refleje dicha realidad y brinde las habilidades requeridas» (Puerta y Peña, 2017, p.8).

En este planteamiento falta implementar con mayor criticidad la diversidad de públicos: si bien la mayoría de los jóvenes que actualmente están en los colegios urbanos pueden catalogarse como «nativos digitales», esto no es aplicable a todos los jóvenes colombianos menores de 18 años. La catalogación depende de variables espaciales, económicas, e inclusive culturales; por ejemplo, en comunidades indígenas o rurales en donde sus familiares mayores no acepten el uso de dispositivos en los jóvenes, es complejo presentarlos como nativos digitales cuando ellos no crecieron «pegados a la pantalla».

En este sentido, y según Langdon Winner (1983), «lo que importa no es la tecnología en sí, sino el sistema social o económico en el que se inserta. Esta premisa sirve como correctivo necesario para aquellos que se centran acríticamente en cosas como el ordenador y sus impactos sociales pero que no miran detrás de las cosas técnicas para notar las circunstancias sociales de su desarrollo, despliegue y uso» (p. 122).

Este puede ser uno de los tantos enfoques para empezar a analizar críticamente las políticas públicas y, asimismo, la interiorización generalizada del discurso determinista tecnológico, en Colombia ampliamente aplicado a las TICS. El determinismo también condiciona lo que entendemos por tecnología, en un «imaginario que pone de relieve los artefactos/productos, y se pierden nociones básicas de diseño, proceso, creación, resolución de problemas, innovación y uso que son propias de la tecnología como campo de saber» (Rueda y Franco, 2018, p. 15).

Espero al mostrar este panorama, ser enfática en la necesidad de implementar posturas interaccionistas en el campo de la comunicación. Mostrar que, si bien la tecnología es un paradigma en el campo y que su estudio es sumamente pertinente en un ambiente de datificación, también hay otras aproximaciones disciplinares que estamos dejando de lado y que enriquecen la discusión. Cuando adoptamos esta perspectiva a la comunicación y la ponemos en diálogo con conceptualizaciones propias del saber, en este caso la historia, tenemos como resultado teorizaciones transdisciplinares que nutren la sociabilidad del conocimiento.

Conclusiones

«La comunicación nunca es, pues, una práctica natural, sino el resultado de un proceso frágil de negociación. Por eso informar no basta para comunicarse y por eso también, lo más a menudo, salvo en escasos momentos de la vida y de la historia, comunicarse es convivir. Lo cual no está tan mal en un mundo abierto donde nadie quiere ceder en cuanto a lo que cree y piensa» (Wolton, 2010, p. 126). Esta cita condensa sumamente bien las reflexiones que he tejido a lo largo del texto: la comunicación surge en el entre y se establece como una relación de lugares de enunciación que encuentran sentido en un mundo relacional negociado. Dichos lugares hay que entenderlos como procesos móviles, en el sentido en que se van nutriendo o reconceptualizando con el paso del tiempo y la apropiación de nuevos saberes.

Esta perspectiva que privilegia la acción humana es compatible con la concepción primigenia de la historia, según la cual, la disciplina es el estudio de «los seres humanos en el tiempo, el plasma mismo donde están sumergidos los fenómenos y el lugar de su inteligibilidad» (Bloch, 2001, p. 58). Allí está el por qué la comunicación histórica se despliega en el marco de un proceso de interpretación de los humanos y sus lugares de enunciación. El «humanos» aquí empleado, es un actor histórico e historizado; que puede ser un actor de hace siglos, o nosotros mismos como actores con un lugar intelectual, mediático, cultural (etc) históricamente construido y situado.

Basándome en Anthony Giddens (citado en Charlois, 2008) he llamado a este proceso interpretativo como «triple hermenéutica». En primera instancia, nos enfrentamos a un actor histórico que interpreta su mundo y lo representa; es decir, comunica su mundo y construye la fuente primaria del historiador. La segunda hermenéutica sucede cuando el historiador observa y *comprende* esa comunicación del pasado, no solo de acuerdo con unas convenciones historiográficas, sino también sosteniéndose en los lugares de enunciación del actor histórico. La tercera hermenéutica es cuando el historiador *comunica* sus observaciones del pasado –construidas a partir de la primera y segunda hermenéutica–,

considerando los lugares relaciones de enunciación de los participantes de la sociabilidad actual, de los que él hace parte.

Cuando nos preguntamos por el lugar de enunciación –como su nombre lo indica– nos cuestionamos desde donde nos estamos enunciando: cual es mi contexto, cuáles son las condiciones históricas de posibilidad gracias y mediante las cuales articulamos nuestra idea de mundo. De esta forma, los lugares de enunciación son experienciales y están, por un lado, encarnados en un género, edad, estrato, etc.; y, por otro lado, nutridos por representaciones, prácticas e imaginarios mediáticos, públicos, familiares, etc. Y, para comunicar historias siguiendo la tercera hermenéutica, tenemos que identificar los lugares de enunciación en juego: preguntarnos por qué una persona llegó a conocer o desconocer un proceso histórico, cuáles son sus fuentes y bajo qué marcos de interpretación opera.

Una vez introducido este punto, procedemos a negociar los sentidos. Para ello, podemos partir del relacionamiento entre pasado y presente, para que la historia no se vuelva simple contemplación de un tiempo lejano, sino que ofrezca las herramientas para aterrizar las grandes narraciones en los lugares de enunciación cotidianos de los actores involucrados. Recordemos las palabras de Adamovsky (2011): «la historia ofrece, como narración, una galería de conexiones posibles para las acciones significativas y permite, como relato del pasado, la articulación de la identidad de los sujetos y de las comunidades» (p. 4).

Si dejamos de contemplar y pasamos a reflexionar, estaremos dando un paso hacia el pensar históricamente; empezaremos, así, a *historizar* los fenómenos sociales que nos rodean y componen. Y esa historización incluye la ampliación del marco temporal y espacial. Temporal en el sentido en que, como sostiene Ojeda y Zapata (2018):

El ser humano tiene en su mente la concepción de distintas temporalidades. Una persona puede estar viviendo su presente, pero recordando su pasado y teniendo expectativa de futuro de su porvenir. Como docente he experimentado en algunos momentos que al explicar un tema los estudiantes están pensando en que no hicieron la lectura, (pasado) que no quieren que les pregunten (presente) y no quieren afectar su reporte de notas (futuro). O en otros casos estamos explicando un tema y sus mentes están en otro lugar, cuando su físico está en el mismo lugar. Articular el pasado históricamente no significa reconocerlo «tal y como ha sido»

[en palabras de Ranke]. Significa apoderarse de un recuerdo que relampaguea en el instante de un peligro (p. 536).

Y espacial, considerando que la historia es un proceso global que enfatiza en las acciones humanas. Cada vez que trato de explicar esta perspectiva, me gusta hacer uso del concepto africano «ubuntu» que significa «soy porque somos». Con pocas palabras me permite interiorizar que, de una u otra forma, estamos aquí por las múltiples y casi infinitas acciones que personas como nosotros tuvieron que tomar en algún punto de su historia cotidiana.

Bajo esta premisa, entendemos también que la interpretación de un proceso histórico también es una acción humana. Y cada interpretación es distinta, aunque responde a nociones de mundo compartidas. En este punto, Renán Vega nos diría: he aquí la importancia del pensamiento historiográfico. Pensar historiográficamente implica que el docente identifique las escuelas historiográficas y sus principales características; es decir, el lugar de enunciación de los autores. Bajo esta metodología seremos conscientes que las narrativas históricas estudiadas se basan en un trabajo de fuentes primarias leídas bajo enfoques distintos, incluso ideológicos. Como decía en el tercer capítulo, se trata de presentar el detrás de escena de lo que se está aprendiendo.

Apliquemos esta perspectiva crítica, no solo a los autores historiográficos, sino también a las representaciones mediáticas que consumimos. Por ejemplo, en el consumo de cine histórico deberíamos identificar las narrativas utilizadas –su posible reproducción de estereotipos o tópicos mercantilistas– contrastarlas y examinarlas con la lupa política e historiográfica. Además de ser conscientes del nivel inmersivo que tuvimos al enfrentarnos a un storytelling diseñado para empatizar. Esto es clave, por caso, en el uso del cine histórico en las aulas de clase, en donde el nivel inmersivo tiene que entrar a negociar con las narrativas historiográficas.

También consideremos que el docente y el estudiante tienen cada uno su lugar de enunciación, mediante el cual son interpretadores de procesos y productores de narrativas. Para asentar esta afirmación tenemos que salirnos de la vieja concepción bancaria, según la

cual, el docente superior deposita conocimientos a un ser en la minoría de edad. Tenemos que empezar a ser maestros ignorantes, en el sentido de Jacques Ranciere.

Un maestro ignorante es aquel a quien «la experiencia le pareció suficiente para entenderlo: se puede enseñar lo que se ignora si se emancipa al alumno, es decir, si se le obliga a usar su propia inteligencia. Para emancipar a un ignorante, es necesario y suficiente con estar uno mismo emancipado» (Ranciere, 2003, p. 12). Así, «el Viejo [maestro] no atonta a sus alumnos haciéndoles deletrear, sino diciéndoles que no pueden deletrear solos. Ese es el secreto de los buenos maestros: a través de sus preguntas, guían discretamente la inteligencia del alumno –lo bastante discretamente para hacerla trabajar, pero no hasta el extremo de abandonarla a sí misma–» (Ranciere, 2003, p. 20). Hablamos, entonces, de un docente que guía procesos.

Ahora bien, así como hablamos de negociar los sentidos, también es importante reconocer los innegociables en el aula. Empezando por las prácticas establecidas desde la institucionalidad, ya sea el Ministerio o el colegio; tales como la calificación, el cumplimiento de objetivos, etc. Además, en palabras de Laura Prieto, “incluso como profesores tenemos que ser conscientes de la materialidad y emocionalidad del estudiante. Entender que la interacción académica no siempre se da, aunque así lo quieras. El estudiante puede estar enfermo o cansado, y en esos casos es mejor agilizar y priorizar temas” (Entrevista, 2023). Agregaría que parte de los innegociables es el respeto hacia el otro, resaltando el respeto hacia los derechos básicos universales.

Visto lo anterior, quisiera cerrar esta monografía con un debate que plantee al principio del texto: el de la historia pública. Esta postura historiográfica significó una primera reflexión sobre la sociabilidad de la historia, y efectivamente logró un gran acierto al abrir el espacio para que ciertos sectores sociales –tradicionalmente excluidos de las grandes narrativas oficiales– construyeran su historia. Sin embargo, reproduce y se asienta sobre una confusión: el equiparar comunicación con divulgación; despojando a la comunicación de su carácter procesual y dejando de lado –o simplemente ignorando– el estudio de la comunicación social contemporánea y su carácter relacional, la opinión pública, las

representaciones mediáticas y la tan coyuntural datificación. En cambio, la comunicación histórica que aquí propongo, si toma en cuenta estos procesos.

Asimismo, bajo la premisa de «sacar la historia de la academia y llevarla a escenarios en donde no ha llegado», la historia pública ha descuidado –en su conceptualización de sociabilidad– aquellos lugares en donde «ya llegó» la historia. De esta forma, implícitamente los colegios no entran en su accionar, pues esta es tarea de los pedagogos. En contraposición, he construido la comunicación histórica como una conceptualización, bajo la cual, los historiadores pensemos el escenario escolar desde la transdisciplinariedad, considerando no sólo la pedagogía, sino también otros saberes como la comunicación.

En este punto me gustaría recordar, tal y como lo hice en la introducción, que mi investigación no es una negación de la historia pública; sino un enriquecimiento de sus postulados desde la comunicación. Es un llamado a abrir su caja de herramientas.

Ya para terminar, solo me queda por decir que espero que las reflexiones aquí planteadas sean el cimiento sobre el cual pensar otros escenarios posibles de la comunicación histórica. Escenarios como la museología sensorial, por poner un caso. O lo digital, dejando de lado el determinismo tecnológico y adoptando una postura interaccionista de los medios. Incluso, reflexiones alrededor de la comunicación de historias en colegios, subrayando nuevas aristas como el paisaje mediático de los estudiantes, la incorporación de inteligencia artificial en aproximaciones a la historia o la realidad psico-material en los colegios, con casos como la alteración sensorial que implica el consumo de sustancias psicoactivas y su impacto en la comprensión temática.

En fin, espero que, como conceptualización, la comunicación histórica sea el puente para desarrollar futuras investigaciones transdisciplinarias que nutran la sociabilidad del conocimiento.

Anexos

1. Consentimiento informado German Henao

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPANTES DE INVESTIGACIÓN

El propósito de esta ficha de consentimiento es dar una explicación clara de la investigación, así como el rol del participante en ella.

La investigación tiene por nombre “Comunicar historias o sobre cómo echar el cuento” y es conducida por Paula Andrea Romero Angarita. Se realiza en el marco del requisito de grado para la Maestría en Comunicación, Tecnología y Sociedad de la Pontificia Universidad Javeriana. El objetivo del estudio es analizar comparativamente cómo se comunican historias en escenarios educativos con el fin de construir un concepto que nutra el oficio del historiador y del comunicador.

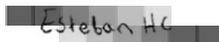
La participación en esta investigación es voluntaria. La información que se recoja será utilizada estrictamente con fines académicos y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación, sin su consentimiento.

Si usted accede a participar en esta investigación, se le pedirá realizar una entrevista semiestructurada con una duración proyectada de una (1) sesión. La conversación resultante será transcrita, de modo que la investigadora pueda usar las ideas que usted haya expresado como soporte en la investigación.

Si tiene alguna duda puede hacer preguntas a la investigadora en cualquier momento. Igualmente, puede retirarse de la sesión sin que esto lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parecen incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber a la investigadora o de no responderlas.

Al firmar este documento usted acepta de manera voluntaria participar de la investigación, corrobora la veracidad de sus respuestas y autoriza el uso académico de la información suministrada.

German Esteban Henao Castañeda



28/11/2022

Nombre y documento de identidad del participante	Firma del participante	Fecha
--	------------------------	-------

Información en caso de requerir contacto con la investigadora:

Paula Andrea Romero Angarita

Correo electrónico: paula_romero@javeriana.edu.co

2. Consentimiento informado Valeria Rodriguez

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPANTES DE INVESTIGACIÓN

El propósito de esta ficha de consentimiento es dar una explicación clara de la investigación, así como el rol del participante en ella.

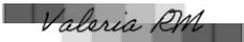
La investigación tiene por nombre “Comunicar historias o sobre cómo echar el cuento” y es conducida por Paula Andrea Romero Angarita. Se realiza en el marco del requisito de grado para la Maestría en Comunicación, Tecnología y Sociedad de la Pontificia Universidad Javeriana. El objetivo del estudio es analizar comparativamente cómo se comunican historias en escenarios educativos con el fin de construir un concepto que nutra el oficio del historiador y del comunicador.

La participación en esta investigación es voluntaria. La información que se recoja será utilizada estrictamente con fines académicos y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación, sin su consentimiento.

Si usted accede a participar en esta investigación, se le pedirá responder preguntas en una entrevista semiestructurada con una duración proyectada de una sesión. La conversación resultante se grabará, de modo que la investigadora pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado y usarlas como soporte en la investigación.

Si tiene alguna duda puede hacer preguntas a la investigadora en cualquier momento. Igualmente, puede retirarse de la sesión sin que esto lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parecen incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber a la investigadora o de no responderlas.

Al firmar este documento usted acepta de manera voluntaria participar de la investigación, corrobora la veracidad de sus respuestas y autoriza el uso académico de la información suministrada.

Valeria Rodríguez Molta		3 de marzo de 2023
Nombre y documento de identidad del participante	Firma del participante	Fecha

Información en caso de requerir contacto con la investigadora:

Paula Andrea Romero Angarita

Correo electrónico: paula_romero@javeriana.edu.co

3. Consentimiento informado Andres Corrales

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPANTES DE INVESTIGACIÓN

El propósito de esta ficha de consentimiento es dar una explicación clara de la investigación, así como el rol del participante en ella.

La investigación tiene por nombre “Comunicar historias o sobre cómo echar el cuento” y es conducida por Paula Andrea Romero Angarita. Se realiza en el marco del requisito de grado para la Maestría en Comunicación, Tecnología y Sociedad de la Pontificia Universidad Javeriana. El objetivo del estudio es analizar comparativamente cómo se comunican historias en escenarios educativos con el fin de construir un concepto que nutra el oficio del historiador y del comunicador.

La participación en esta investigación es voluntaria. La información que se recoja será utilizada estrictamente con fines académicos y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación, sin su consentimiento.

Si usted accede a participar en esta investigación, se le pedirá responder preguntas en una entrevista semiestructurada con una duración proyectada de una sesión. La conversación resultante se grabará, de modo que la investigadora pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado y usarlas como soporte en la investigación.

Si tiene alguna duda puede hacer preguntas a la investigadora en cualquier momento. Igualmente, puede retirarse de la sesión sin que esto lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parecen incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber a la investigadora o de no responderlas.

Al firmar este documento usted acepta de manera voluntaria participar de la investigación, corrobora la veracidad de sus respuestas y autoriza el uso académico de la información suministrada.

Andres Corrales  15/06/2023

Nombre del participante.	Firma del participante	Fecha
--------------------------	------------------------	-------

Información en caso de requerir contacto con la investigadora:

Paula Andrea Romero Angarita

Correo electrónico: paula_romero@javeriana.edu.co

4. Consentimiento informado Laura Prieto

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPANTES DE INVESTIGACIÓN

El propósito de esta ficha de consentimiento es dar una explicación clara de la investigación, así como el rol del participante en ella.

La investigación tiene por nombre “Comunicar historias o sobre cómo echar el cuento” y es conducida por Paula Andrea Romero Angarita. Se realiza en el marco del requisito de grado para la Maestría en Comunicación, Tecnología y Sociedad de la Pontificia Universidad Javeriana. El objetivo del estudio es analizar comparativamente cómo se comunican historias en escenarios educativos con el fin de construir un concepto que nutra el oficio del historiador y del comunicador.

La participación en esta investigación es voluntaria. La información que se recoja será utilizada estrictamente con fines académicos y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación, sin su consentimiento.

Si usted accede a participar en esta investigación, se le pedirá responder preguntas en una entrevista semiestructurada con una duración proyectada de una sesión. La conversación resultante se grabará, de modo que la investigadora pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado y usarlas como soporte en la investigación.

Si tiene alguna duda puede hacer preguntas a la investigadora en cualquier momento. Igualmente, puede retirarse de la sesión sin que esto lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parecen incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber a la investigadora o de no responderlas.

Al firmar este documento usted acepta de manera voluntaria participar de la investigación, corrobora la veracidad de sus respuestas y autoriza el uso académico de la información suministrada.

Laura Prieto Cortés		16/06/2023
Nombre del participante	Firma del participante	Fecha

Información en caso de requerir contacto con la investigadora:

Paula Andrea Romero Angarita

Correo electrónico: paula_romero@javeriana.edu.co

Bibliografía

Libros y artículos

- Adamovsky, Ezequiel. (2011). Historia, divulgación y valoración del pasado: acerca de ciertos prejuicios académicos que condenan a la historiografía al aislamiento. *Revista Nuevo Topo* No. 8, Argentina.
- Andrzej Rozwadowski, & Jamie Hampson. (2021). *Visual Culture, Heritage and Identity: Using Rock Art to Reconnect Past and Present*. Archaeopress Archaeology.
- Arancibia, Marcelo y Carmen Paz Soto, Paulo Contreras. (2010). Concepciones del profesor sobre el uso educativo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) asociadas a procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula escolar. *En Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 36 (1).
- Arendt, Hannah. (1997). *¿Qué es la política?*. Paidós, Barcelona.
- Barbas Coslado, Ángel. (2012). Educomunicación. Desarrollo, enfoques y desafíos en un mundo interconectado. *Foro de Educación*, n.º 14, 2012, pp. 157-175.
- Barón, Luis y Gómez, Ricardo. (2012). De la infraestructura a la apropiación social: panorama sobre las políticas de las tecnologías de información y comunicación (TIC) en Colombia. *En Revista Signo y Pensamiento*.
- Bermejo-Berros, Jesús. (2021). El método dialógico-crítico en Educomunicación para fomentar el pensamiento narrativo. *Comunicar*, 29(67), 111–121. <https://doi-org.ezproxy.javeriana.edu.co/10.3916/C67-2021-09>
- Bloch, Marc. (2001). *Apología para la historia o el oficio del historiador*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Burgess, Jean & Klaebe, Helen. (2009). Digital storytelling as participatory public history in Australia. In Hartley, J & McWilliam, K (Eds.) *Story Circle: Digital Storytelling Around the World*. Blackwell, United Kingdom.

- Cento Bull, A., Hansen, H. L., Kansteiner, W., & Parish, N. (2019). War Museums as Agonistic Spaces: Possibilities, Opportunities and Constraints. *International Journal of Heritage Studies*, 25 (6).
- Charlois, José. (2008). La historia como proceso narrativo de construcción de sentido. *Diálogo entre Hayden White y la construcción de sentido*.
- Colmenares, Germán. (1987). Sobre fuentes, temporalidad y escritura de la historia. *Boletín Cultural y Bibliográfico*, 24(10), 3–18. https://publicaciones.banrepcultural.org/index.php/boletin_cultural/article/view/3037
- Craig, Robert T. (1999). Communication Theory as a Field. En *Communication Theory*, 9: 119-161.
- De Groot, Jerome. (2009). *Consuming History: Historians and Heritage in Contemporary Popular Culture*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315640754>
- De Pablos Ramirez, Juan Carlos. (1992). *Enseñar Historia, Comunicar La Historia. Tres estudios de caso de profesores de Historia de España*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Detlor, Brian, Maureen E. Hupfer, David Harris Smith. (2018). Digital Storytelling: An Opportunity for Libraries to Engage and Lead Their Communities. *Canadian Journal of Information & Library Sciences*, 42(1–2), 43–68.
- Donison, J., & MacLennan, A. F. (2021). Podcasting marginalized history: Historical Canada's world war podcast narratives and their audio archival considerations. *Radio Journal: International Studies in Broadcast & Audio Media*, 19(2), 271–289.
- Fernández de Celayarán, Otilia y Petra Lúquez de Camacho. (2016). La teoría fundamentada: precisiones epistemológicas, teórico-conceptuales, metodológicas y aportes a las ciencias. En *CUMBRES*.
- García Ramírez, Diego y Dune Valle Jiménez. Los impactos de la ideología técnica y la cultura algorítmica en la sociedad: una aproximación crítica. *Revista de Estudios Sociales*, 71 | 2020, 15-27.

- García-Calderón, K., Barrientos-Córdoba, A. E. y Córdoba-Alfaro, C. I. (2022). Las interacciones comunicativas en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la clase de Estudios Sociales. *Revista Educación, Costa Rica* 46(1). <http://doi.org/10.15517/revedu.v46i1.47660>
- González-Galvis, Ana María. (2009). *Identidad nacional : arqueología de los relatos oficiales del museo del oro*. Tesis de maestría en Comunicación, Pontificia Universidad Javeriana.
- Gutiérrez Sastoque, Diana Patricia. (2019). *Comunicación en el aula*. *Revista de Tecnología Universidad del Bosque Bogotá*, Volumen 16, Número 2.
- Hao, Karen (2019). *Cómo se produce el sesgo algorítmico y por qué es tan difícil detenerlo*. En *MIT Technology Review*. Acceso: <https://www.technologyreview.es/s/10924/como-se-produce-el-sesgo-algoritmico-y-por-que-es-tan-dificil-detenerlo>
- Hauttekeete, Laurence & Evens, Tom & Mannens, Erik. (2009). *Browsing through memories: the online disclosure of oral history in Flanders*. 22-22.
- Haydn, T., Ribbens, K. (2017). *Social Media, New Technologies and History Education*. In: Carretero, M., Berger, S., Grever, M. (eds) *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education*. Palgrave Macmillan, London.
- Hering Torres, Max y Perez Benavides, Amada. (2012). *Apuntes introductorios para una historia cultural desde Colombia*. En: *Historia Cultural desde Colombia. Categorías y Debates*, editado por Max S. Hering Torres y Amada C. Pérez Benavides. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia et al.
- Huergo, Jorge ed. (2002). *Comunicación/Educación. Ámbitos, prácticas y perspectivas*. Argentina, Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad de la Plata.
- Jara Fuente, José Antonio. (2021). *Emociones en la historia : una propuesta de divulgación*. Cuenca : Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

- Kansteiner, Wulf. (2017a). Film, the Past, and a Didactic Dead End: From Teaching History to Teaching Memory. In M. Carretero, S. Berger, & M. Grever (Eds.), *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education* (pp. 169-190). Palgrave Macmillan.
- Kansteiner, Wulf. (2017b). Transnational Holocaust Memory, Digital Culture and the End of Reception Studies. In T. Sindbæk Andersen, & B. Törnquist-Plewa (Eds.), *The Twentieth Century in European Memory: Transcultural Mediation and Reception* (pp. 305-343). Brill. *European Studies* Vol. 34
- Kansteiner, Wulf. (2021). History beyond Narration: The shifting terrain of bloodlands. In S. Berger, N. Brauch, & C. Lorenz (Eds.), *Analysing Historical Narratives: On Academic, Popular and Educational Framings of the Past* (pp. 51-82). Berghahn Books.
- Klein, S. (2017). Educational Websites on the Memory of Slavery in Europe: The Ongoing Challenge of History Teaching. In: Carretero, M., Berger, S., Grever, M. (eds) *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education*. Palgrave Macmillan, London.
- Koziner, N. S. (2013). Antecedentes y fundamentos de la teoría del framing en comunicación. *Austral Comunicación*, 2(1), 01-25. <https://doi.org/10.26422/aucom.2013.0201.koz>
- Landy, Marcia. (2000). *The Historical Film: History and Memory in Media*
- Lima Sampayo, R., & Martín Chiroldes, J. L. (2021). El Diseño de la Comunicación Visual para la Divulgación de la Historia. *Alcance*, 10(27), 40-49.
- Madianou, M. (2015). Polymedia and Ethnography: Understanding the Social in Social Media. *Social Media + Society*, 1(1).
- Manning, C. (2010). 'My memory's back!' Inclusive learning disability research using ethics, oral history and digital storytelling. *British Journal of Learning Disabilities*, 38(3), 160–167. <https://doi.org/10.1111/j.1468-3156.2009.00567.x>

- Martín Sanz, Á. (2022). Representar el trauma. Posmemoria y ética de la representación en Maus de Art Spiegelman. *Anclajes*, 26(2), 67–83. <https://doi.org/10.19137/anclajes-2022-2625>
- Martin-Barbero, Jesús. (1991). De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía. Ediciones G. Gili
- Martin-Barbero, Jesús. (2012). De la comunicación a la cultura perder el «objeto» para ganar el proceso. *Signo y Pensamiento*; Vol. 30, No. 60
- Martínez, A., & Pérez Benavides, A. C. (2022). Museología social en contextos étnicos: una reflexión sobre investigación colaborativa con los pueblos inga y kamëntsá del Valle del Sibundoy (Colombia). *Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. Ciências Humanas*
- McCall, J. (2018). Video Games as Participatory Public History. In *A Companion to Public History*, D. Dean (Ed.). <https://doi.org/10.1002/9781118508930.ch29>
- Medina Muñoz, Lina. (2020). El análisis sociológico de la comunicación: De la Escuela de Chicago a la Mediatización Digital. En *Espacio Abierto. Cuaderno Venezolano de Sociología*, 29 (3), 10–27.
- Mejias, U. A. & Couldry, N. (2019). Datafication. *Internet Policy Review*, 8(4):1-7.
- Mendiola, Alfonso. (2005). Hacia una teoría de la observación de observaciones: la historia cultural. *Historias*, (60), 19–36. <https://revistatest.inah.gob.mx/index.php/historias/article/view/1666>
- Montes de Oca Fiol, C. (2020). Difusión de la historia del arte desde Youtube. Observación participante para el análisis de la repercusión de los prosumidores en la cultura digital. *Communiars. Revista de Imagen, Artes y Educación Crítica y Social*, 3, 95-114.
- Motta Durán, Raul. (2019). Recuerdos del Barrio Plataforma para la(s) Historia(s) Barrial(es) de Bogotá. Tesis de maestría en Humanidades digitales, Universidad de los Andes.

- Noelle-Neumann, Elisabeth. (2010). *La espiral del silencio. Opinión pública: nuestra piel social* 2da ed. Editorial Paidós.
- Norkunas, M. K. (1993). *Politics of Public Memory, The : Tourism, History, and Ethnicity in Monterey, California*. SUNY Press.
- Ojeda Pérez, Robert y María Isabel Zapata. (2018). De la Historia antigua a la Historia Estelar, un viaje a través del tiempo. *Cambios y Permanencias*, 9 (2), 527–551. Bucaramanga, Universidad Industrial de Santander.
- Patrizia Lombardo, Lars S'tre, & Sara Tanderup Linkis. (2017). *Exploring Text, Media, and Memory*. Aarhus University Press
- Pérez, José Gregorio. (2018). Huellas de la memoria: Los telares de Mampuján como artefactos de comunicación vinculante. *Nexus Comunicación*, 23. Cali: Universidad del Valle.
- Pineau, Pablo. (2001). ¿Por qué triunfó la escuela? o la modernidad dijo: «Esto es educación» y la escuela respondió: «Yo me ocupó». En *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires, Paidós.
- Pink, Sara. (2015). *Doing sensory ethnography*. Sage.
- Pooley, J. (2008). *The New History of Mass Communication Research*. En: Park, D y Pooley, J. (Eds). *The History of Media and Communication Research. Contested Memories*. New York: Peter Lang Publishing.
- Rancière, Jacques. (2003). *El Maestro Ignorante*. Editorial Laertes [en línea].
- Ricardo del Molino García. (2013). Historia y memoria en la investigación, docencia y divulgación del pasado. *Boletín de historia y antigüedades*, ISSN 0006-6303, Vol. 100, N°. 856, 2013, págs. 77-101
- Rizo García, Marta. (2007). *Interacción y Comunicación en Entornos Educativos. Reflexiones teóricas, conceptuales y metodológicas*. *Revista de Asociación de Programas de Posgrado en Comunicación*, 9-10.

- Rizo García, Marta. (2012). *Imaginarios sobre la comunicación. Algunas certezas y muchas incertidumbres en torno a los estudios de comunicación, hoy*. Bellaterra : Institut de la Comunicació, Universitat Autònoma de Barcelona. ISBN 978-84-939674-6-8
- Rizo García, Marta. (2019). *La comunicación como relación e interacción. Un mapa general de acepciones teórico-conceptuales y un apunte sobre sus posibilidades empíricas en los estudios sobre interculturalidad*. En *Revista Iberoamericana de Comunicación*, 36, 147–174.
- Rizo García, Marta. (2020). *La noción de «comunicación» en algunos manuales de teorías de la comunicación en español. Exploraciones de un concepto polisémico y equívoco*. En *IC: Revista Científica de Información y Comunicación*, 17, 191–225.
- Robbert-Jan Adriaansen (2021) *Social Media and Multimodal Historical Representation: Depicting Auschwitz on Instagram. Analysing Historical Narratives: On Academic, Popular and Educational Framings of the Past*. Berghahn Books.
- Romero Sánchez, Stephany. (2020). *Análisis de la dimensión comunicativa en el turismo transformativo a la luz de la comunicación intercultural en tres experiencias turísticas en Bogotá DC*. Tesis de maestría en Comunicación, Pontificia Universidad Javeriana.
- Rueda, Rocío y Franco, Manuel. (2018). *Políticas educativas de tic en Colombia: entre la inclusión digital y formas de resistencia-transformación social*. *Revista Pedagogía y Saberes*.
- Soler Rocha, José Edilson, y Oscar Hugo López Rivas. (2021). *Educomunicación y radio escolar en los campos boyacenses. Una perspectiva desde la hermenéutica de Gadamer*. *Revista Historia de La Educación Latinoamericana*, 23(37), 207–231.
- Tabares Quiroz, Juliana y Correa Vélez, Santiago. (2014). *Tecnología y sociedad: una aproximación a los estudios sociales de la tecnología*. *Revista iberoamericana de ciencia tecnología y sociedad*, 9 (26), 129-144.
- Tobar Panchoaga, Elder Manuel. (2018). *4 ríos narraciones digitales multiplataforma sobre el conflicto armado y la memoria histórica en Colombia*. Tesis de maestría en Humanidades digitales, Universidad de los Andes.

- Vargas, Sebastian, Margoth Acosta y Ramiro Sanchez. (2013). Historia, Memoria, Pedagogía. Una propuesta alternativa de la enseñanza/aprendizaje de la historia. Bogotá, Uniminuto
- Vega, Renan. (1999). Historia: Conocimiento y enseñanza. La cultura popular y la historia oral en el medio escolar. Bogotá, Editorial Antropos.
- Véliz, Carissa. (2021). Privacidad es poder. Datos, vigilancia y libertad en la era digital. Editorial Debate.
- Winner, Langdon. (1983). Do Artifacts Have Politics?. En D. MacKenzie et al. (eds.), The Social Shaping of Technology. Philadelphia: Open University Press.
- Wolton, Dominique. (2010). Informar no es comunicar. Contra la ideología tecnológica. Gedisa.
- Wolton, Domique. (1999). Sobre la comunicación. Una reflexión sobre sus luces y sus sombras. Madrid: Acento editorial.
- Zemon Davis, Natalie. (2013) El historiador y los usos literarios. Revista Historia y Justicia.

Entrevistas

- Entrevista a German Henao Castañeda. Realizada el 28 de noviembre de 2022.
- Entrevista a Valeria Rodriguez. Realizada el 3 de marzo de 2023.
- Entrevista a Andrés Corrales. Realizada el 15 de junio de 2023
- Entrevista a Laura Prieto. Realizada el 16 de junio de 2023.

Prensa:

- Velazques Loaiza, Melissa. (19 de enero de 2022). «Fue difícil, angustiante y desesperante»: los retos de los profesores en Colombia para enseñar de manera virtual por la pandemia de covid-19. Para CNN en Español.
<https://cnnespanol.cnn.com/2022/01/19/retos-profesores-ensenanza-virtual-dificil-angustiante-desesperante-pandemia-de-covid-19-orix/>

Documentos oficiales

- Colciencias. (2016). Plan Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación para el desarrollo del sector de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC).
https://minciencias.gov.co/sites/default/files/plan-ctei-tic-2017-2022_0.pdf
- MinTic. (2010). Plan Vive Digital 2010-2014.
https://mintic.gov.co/portal/vivedigital/612/articles-1510_recurso_1.pdf
- MinTic. (2014). Plan Vive Digital 2014-2018.
https://mintic.gov.co/portal/715/articles-124617_recurso_1.pdf
- MinTic. (2018). Plan Tic 2018-2022.
https://micrositios.mintic.gov.co/plan_tic_2018_2022/pdf/plan_tic_2018_2022_20191121.pdf
- Secretaría de Educación de Bogotá. (2021). Orientaciones para la resignificación del PEI, currículo y flexibilización curricular.
<https://repositorios.educacionbogota.edu.co/bitstream/handle/001/3300/Orientaciones%20para%20la%20resignificaci%c3%b3n%20del%20PEI.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Enlaces web:

- Cervantes virtual. Acta del Cabildo Extraordinario de Santa Fe 20 de julio de 1810.
https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/acta-de-independencia-acta-del-cabildo-extraordinario-de-santa-fe-20-de-julio-de-1810--0/html/008e6ca8-82b2-11df-acc7-002185ce6064_2.html
- Gobierno de Colombia. «Computadores para Educar».
<https://www.computadoresparaeducar.gov.co/publicaciones/71/acceso-a-la-tecnologia/>
- Ministerio de Tic. «TIC y educación».
<https://mintic.gov.co/portal/vivedigital/612/w3-article-19513.html>