

# De la etnografía multisituada a la TAR: entradas para repensar el campo Comunicación-Educación

---

Ana Brizet Ramírez Cabanzo

## Pistas para aproximarnos al campo Comunicación – Educación

Los grandes acontecimientos económicos, políticos, ambientales, científico-tecnológicos y culturales que atraviesan nuestras sociedades, hoy constituyen un panorama fecundo para repensar el acontecimiento de las subjetividades individuales y colectivas, las cuales más que nunca, se descen- tran del corazón mismo de la experiencia moderna en la que se privilegiaba el sujeto cartesiano y su espíritu mecanicista, las profecías dogmáticas del cristianismo, el estadocentrismo, y los determinismos iluministas de desarrollo y progreso que establecieron un sistema de dominación alrededor de la idea unívoca de raza y de objetividad científica, logrando diferenciaciones radicales entre sujeto y objeto, y con ello, estatus de minoridad para comprender su acontecimiento vital.

En estos tiempos, nos enfrentamos a unos modos de experiencia en las nuevas generaciones que ya no se ajustan a las dicotomías y las certezas acostumbradas frente a la autoridad, el saber, la circulación de conocimiento y la producción subjetiva, por nombrar algunos aspectos; la interdisciplinaria- riedad en este escenario, es la condición de apertura a nuevos interrogantes para observar y tratar de desvelar la precariedad, la complejidad e inestabilidad a la que asistimos, pues es *el trabajo afectivo, simbólico e inmaterial el que hoy se halla en la construcción social de su realidad* (Ramírez-Cabanzo, 2015, p. 46).

Este clima cultural posmoderno en el que hoy deviene la experiencia, contextualizado por nuevas formas de capitalismo en el que priman la globalización, las políticas neoliberales, las sociedades de mercado, los patrones del consumo, las ecologías violentas, el agotamiento de los recursos naturales, las innovaciones científicas y tecnológicas, la expansión y masificación de los flujos de información así como nuevas brechas sociales y culturales y mayores niveles de pobreza estructural, nos ofrece otro marco de sentido que actualiza los interrogantes ante las realidades de los contextos que habitamos.

Es, alrededor de este panorama, que se consolida el campo de estudios de la comunicación, como un fuerte detonante de las Ciencias Sociales y Humanas de particular importancia, para leer las realidades geopolíticas y económicas propias de las regiones tradicionalmente acalladas por la legitimidad de saberes y culturas predominantes. Hacia principios de los años 70 emergen paradigmas explicativos de las transformaciones societales sobre la base de las cosmogonías, territorios, relatos y sujetos diversos, que marcan el ritmo para redefinir los procesos históricos y las identidades culturales que empiezan a ser sentidas como colectivas desde la lucha por las reivindicaciones sociales, y el emborronamiento de fronteras geográficas y políticas que se logran, entre otras cosas, por la expansión de las redes de comunicación. La mirada crítica de la historia que las ha constituido como invisibles bajo el paradigma de la eliminación violenta del otro, se constituye como pilar de cuestionamiento, reformulación y empoderamiento social.

Vassallo de López y Fuentes Navarro (2005), explican que, ante estas marcas de los modelos de sociedad, la comunicación se tematiza conceptualmente en vínculo con otras nociones como: “cultura-mundo” (Martín-Barbero, 1998), la “comunicación-mundo” (Mattelart, 1993), la “sociedad de la comunicación” (Vattimo, 1992), el “paradigma de la globalización” (Ianni, 1994), la “era de la información; sociedad red” (Castells, 1996, 2005). En su conjunto, lo que estas pistas hacen es señalar la centralidad de la comunicación para el propio modo de organización de la sociedad contemporánea, en la que la comunicación pasa a operar al nivel de las lógicas internas del funcionamiento del sistema social (Vassallo de López y Fuentes Navarro, 2005, p. 9), logrando por un lado, sacar el campo de la comunicación de su tradicional instrumentalización y funcionalismo al concebirlo como aislado de los procesos socioeconómicos y culturales; y, por otro, proponer otros lugares de partida, más complejos, interdisciplinarios, difusos e inacabados, para su fundamento.

Este referente se convirtió en prioridad para América Latina<sup>11</sup> y con todo ello, la centralidad de la dimensión comunicativa se vigoriza como desafío en las Ciencias Sociales y Humanas, para enfrentar la insuficiencia explicativa ante tal realidad de esos nuevos horizontes de advenimiento subjetivo; por lo tanto, urge la imperiosa labor de replantear crítica y situadamente los estatutos epistemológicos, teóricos, metodológicos y geográficos en aras de hacer frente a los desafíos que la contemporaneidad trae consigo.

El Campo Comunicación-Educación en la región toma cuerpo para imprimir con fuerza la declinación de los saberes eurocéntricos constitutivos de la alteridad epistémica y cultural que habían definido nuestra historia. La emergencia de voces “otras” a partir de las luchas políticas por el reconocimiento que se apartan de las dicotomías norte-sur/centro-periferia, y el desmantelamiento de un Estado benefactor exiguo para responder ante los conflictos y la constitución de distintas identidades colectivas, plantean formas alternas de concebir y actuar en el mundo desde las tradiciones culturales originarias y las epistemes propias de las comunidades.

Como se ve, el Campo Comunicación-Educación se va constituyendo como un proyecto que visibiliza otras formas de intercambio simbólico, de actores sociales, territorios, memorias, encuentros y expresiones políticas colaborativas, en las que la experiencia vital está entretejida, entre otras cosas, a las tecnologías de la información y la comunicación, que hoy por hoy actúan como un catalizador del entramado político-cultural. Visto así, se trasciende de la mirada determinista e instrumental de los artefactos técnicos y tecnológicos, para pensarlos desde el paradigma sociotécnico que nos emplaza en las producciones materiales y simbólicas de las mediaciones que con estos se derivan (Martín-Barbero, 1987).

Los debates que se van instalando, evidencian cómo las temporalidades y espacialidades de los sujetos se empiezan a sentir fuertemente alteradas en un entorno sociotécnico cambiante que evoluciona al ritmo de las transformaciones políticas, económicas, científicas de una época sin precedentes; con ello, se cuestiona el estatuto moderno de sujeto, de saber, del hacer y del relato social. Así, diversos autores como Martín-Barbero (1997) y Huergo (2000), reflexionan en torno a los cambios por los que atraviesa la técnica como dimensión constitutiva de las sociedades, que la sitúan como

11 En escenarios como los congresos convocados por la Asociación Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación (ALAIIC): Sao Paulo, 1992; Guadalajara, 1994; Caracas, 1996; Recife, 1998; Santiago de Chile, 2000, y siguientes, se concentran algunas reflexiones que dan cuenta de la emergencia del Campo de la Comunicación – Educación.

organizador perceptivo que articula en la práctica, las formas de conocer, del representar, del sentir, del ver, del narrar, del lazo social y del crear, a las transformaciones materiales con los objetos y sus técnicas, a una nueva experiencia de lenguaje y sensibilidad en la vida cotidiana.

El posicionamiento de esta nueva racionalidad bebe de la mediación comunicativa y sociocultural que las interacciones con los medios y las tecnologías informáticas generan a través de sus usos, apropiaciones y operaciones, especialmente, en las nuevas generaciones. Es decir, que se emplazan en la base de nuestras sociedades de fin de siglo, ecosistemas comunicativos que consolidan producciones de sentido y significado a la realidad, que se tejen alrededor de la relación que establecemos con las máquinas, los artefactos, los bienes materiales y las audiovisualidades, desde donde se potencian las dimensiones del ser social con los modos de operar comunicativamente.

Ahora bien, en este horizonte crítico, la educación funge de la mano con los procesos comunicativos para configurar este nuevo mapa de sentido, que los ve en perspectiva relacional como procesos humanos, sociales, políticos, estéticos y culturales. Huergo y Fernández (2000), trazan algunas trayectorias para comprender cómo el territorio de la Comunicación-Educación se va haciendo problemático, pues en este se van configurando amplios objetos de conocimiento un tanto viscosos, densos, opacos y comunes... *tejidos por un estar en ese lugar con otros, configurados por memorias, por luchas, por proyectos, ... que transitan por un magma que llamamos cultura* (pp. 18-29). Los autores invitan, por tanto, a recorrer de forma nómada e itinerante este campo a partir de una topografía transversal que consideran como ejes para el debate, la relación entre las instituciones educativas y los horizontes culturales; entre la educación y los medios de comunicación; entre la educación y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación; entre los sentidos hegemónicos de comunicación y educación, para finalmente pensar el campo desde proyectos transversales en la trama de la política y la cultura de la región latinoamericana.

Al respecto, Martín-Barbero (1997 y 2007) explica que América Latina ha estado marcada por las brechas sociales y la falta de acceso y producción de ciencia y tecnología, dado que el común denominador se nombra alrededor de la desigualdad y la deuda histórica con los procesos de escolaridad básica para las poblaciones más pobres. Por otro lado, los sistemas educativos mantienen las estructuras rígidas que tradicionalmente han constituido las mecánicas transmisionistas de información y del saber, basadas en la

linealidad del texto impreso, negándose a la apertura dialógica de las transformaciones comunicativas en que acontecen las nuevas generaciones, que fluyen al compás de la imagen y las sonoridades en movimiento. La necesidad que nos interpela, entonces, es concebir que la Comunicación-Educación está atravesada por un ambiente tecnocultural en el que prima la deslocalización de los saberes y el estallido de fronteras espaciales en la producción y circulación del conocimiento, que modifica tanto el estatuto epistemológico como institucional de los lugares de saber y de las figuras de la razón, imaginación y estética (Martín-Barbero, 1997, p. 6), que sitúan otros modos polisémicos de leer la realidad y de advenimiento subjetivo a partir de la conectividad, la hipertextualidad, la interactividad, la convergencia y la inteligencia colectiva, como bien lo describe Lévy (2007), Rueda (2004, 2009), Amador (2009), Ramírez-Cabanzo (2015, 2018), entre otros.

Vemos la urgencia de asumir el reto político y cultural que se nos plantea con las mutaciones contemporáneas por las que atraviesa el sensorium que se produce en estas nuevas maneras y formatos de comunicar, de relacionarnos e informarnos, las cuales vertebran los mundos de vida de niños, niñas y jóvenes, cada vez más descentrados y plurales. Para muchos de ellos y, en especial, para los que habitan en situación de precariedad socioeconómica, la escuela representa el único lugar para estos accesos y apropiaciones, y para la reducción de las desigualdades sociales. Pese a esto, la generalidad de los sistemas educativos, ha sido estar al margen de las transformaciones sociotécnicas que trae la volatilidad de la imagen y sus disímiles posibilidades de experimentación comunicativa, y temer a la diseminación de saberes y todos aquellos desordenes culturales, por romper con la hegemonía de las instituciones parentales que antes definían el advenimiento subjetivo (Martín-Barbero, 2002). Sin embargo, se menciona que cada día crece más el desarrollo de propuestas de investigación e innovación por parte de maestros inquietos que debaten sus propias prácticas en medio de la atmósfera de la cibercultura, debido a ello, observan en las tecnologías análogas y digitales, la posibilidad de configurar mediaciones críticas en la construcción de conocimiento, y por ende, ambientes creativos de aprendizaje y empoderamiento social.

No obstante, por fuera de la institucionalidad formal, los debates han tenido un recorrido más fecundo; Huergo (2013), plantea que el nacimiento del campo Comunicación-Educación en América Latina se reconoce a partir de movimientos populares políticos-culturales vinculados a las radios populares y mineras hacia finales de los años 40, cuyo propósito se dirigía

al empoderamiento de las comunidades a través de las luchas sociales por romper con las prácticas, los discursos y los medios de dominación y discriminación de los pueblos. También, movimientos educativos populares como Radio Sutatenza y las dinámicas de acción popular abanderadas por Orlando Fals Borda con la Investigación Acción Participativa en Colombia, apuesta transformadora para el empoderamiento de las comunidades desde sus conflictos sociales hacia comienzos de la década de los 60.

A los dos escenarios mencionados, se suman los procesos de alfabetización popular promovidos por Paulo Freire en Brasil, y en general, todas aquellas organizaciones que a través del uso de medios impresos y viejas tecnologías, empezaron la cruzada por generar prácticas de resistencia sobre la base de procesos comunicativos que desafiaran las estructuras de opresión y promovieran la libertad de la palabra. Según Huergo (2000), estas dinámicas situaron la necesidad de avanzar por la construcción de la utopía desde proyectos culturales que facilitan la acción comunicativa y educativa, los procesos de concientización, los círculos de la palabra, la transformación de los contextos y el ejercicio de la praxis desde la valorización de los saberes locales de actores sociales para problematizar las condiciones de vida; así, la comunicación/educación es siempre política en cuanto institución de la democracia como régimen del pensamiento colectivo y de la creatividad colectiva; es proyecto de autonomía en cuanto liberación de la capacidad de “hacer pensante”, que se crea en un movimiento sin fin (indefinido e infinito), a la vez social e individual; es posibilidad radical (Huergo, 2000, p. 23).

Estos procesos de educación /comunicación popular nos muestran cómo el ejercicio político es configurado y actualizado por las colectividades, para la construcción social de conocimiento y la incidencia en sus condiciones de calidad de vida. A lo largo y ancho de la región se han ido fortaleciendo organizaciones de niños, niñas y jóvenes, de mujeres, de campesinos, de comunidades afrocolombianas, indígenas y mestizas, que luchan por su reconocimiento como sujetos a partir de sus propias prácticas e identidades situadas. Ante estos modos de realidad social que fracturan las hegemonías dominantes, también se requiere entrar en diálogo con otras perspectivas epistémicas y metodológicas para lograr comprender los horizontes políticos y culturales que proponen en su diario habitar.

## La Etnografía multisituada en diálogo con la Teoría del Actor Red –TAR–

El enfoque cualitativo, como lugar preponderante de investigación en el campo Comunicación-Educación, ha sido el escenario para dar cuenta de cómo la experiencia social de sujetos individuales y colectivos se sostiene en las voces, relatos e historias de sus contextos geográficos, económicos y culturales. La etnografía multisituada, como metodología emergente, se propone como opción para interrogar los marcos de sentido y significado en la vida cotidiana, así como una entrada para re-pensar y re-crear los debates por los que el campo atraviesa.

George Marcus (2001, 2008), explica que la etnografía multisituada permite reconocer la complejidad de los entramados de las experiencias vitales de los sujetos, en relación con “otros” actores, objetos, medios e historias que pueden estar dentro de los círculos de vida en que se desenvuelven. También denominada multilocal, esta etnografía realza esas nuevas formas culturales que han surgido en las situaciones coloniales subalternas (Marcus, 2001, p. 111), que se consolidan en el articulado global de relaciones sociales, económicas, políticas y culturales que sitúan a los sujetos en sus contextos y los hacen ser parte de estos; por ello, es fundamental examinar la circulación de significados, objetos e identidades culturales en un tiempo-espacio difuso (p. 111) en que intervienen en circunstancias diversas, y para muchos, adversas a su condición humana y digna.

Esta perspectiva que actualiza la investigación cualitativa, nos posiciona ante un abordaje dinámico, inesperado y emergente para registrar epistemológicamente las dimensiones la experiencia social, a partir de los territorios, actores, prácticas y narrativas que se trenzan en los mundos de vida y en sus transformaciones subjetivas. De aquí que la etnografía multilocal contribuya a seguir empíricamente el hilo conductor de procesos culturales (Marcus, 2008, p. 29), dentro de las lógicas culturales del sistema mundo que las envuelve, en la singularidad de su historia social, donde las categorías de la etnicidad, la clase, el género, la tecnicidad, entre otras, adquieren especial relevancia para explorar los recorridos autobiográficos en situaciones específicas.

Con este referente es importante acudir a estrategias de mapeo que dan cuerpo al seguimiento etnográfico, estas se ilustran a continuación:

**Gráfico 1. Estrategias de Mapeo del proceso de seguimiento etnográfico multisituado. Elaboración propia.**



En el esquema se observa cómo las estrategias de mapeo gravitan en la noción de seguimiento propuesta por Marcus (2001), pues así es factible no sólo establecer las trayectorias a los sujetos, a los objetos, a las metáforas [juegos del lenguaje], a las tramas, historias o alegorías, a las biografías y a los conflictos (pp. 118-121), sino además, orientar una red analítica para relacionar los “relatos” que la inmersión etnográfica procure descubrir. Las estrategias de mapeo se pueden caracterizar de la siguiente manera:

- Seguir a los sujetos: es evocar el mundo vital de niños, niñas, jóvenes y comunidades a partir de los territorios que habitan, tratando de reconocer la significatividad y el sentido de sus escenarios, movimientos, vínculos y permanencias, en la conjunción o yuxtaposición de locaciones en las que tienen lugar sus experiencias.
- Seguir los objetos: es trazar la circulación simbólica, social y cultural de sus bienes y recursos materiales e inmateriales en diferentes contextos, para establecer sus equipamientos, usos, sentidos, apropiaciones, maniobras y creaciones.
- Seguir los juegos del lenguaje<sup>12</sup>: es rastrear las expresiones en el orden del discurso, tratando de desvelar las narrativas orales, gestuales, visuales, impresas, audiovisuales, corporales y móviles que producen los sujetos pues allí se anidan sus modalidades de pensamiento, los rasgos de significado y sentido, así como las formas cómo están construyendo socialmente su realidad.
- Seguir las tramas, historias o alegorías: es ir tras la reconstrucción de las tramas de las narrativas para reconocer los modos en que los sujetos construyen *su propio sentido situado de los paisajes sociales* en que transcurre su vida; estas son *una rica fuente de conexiones, asociaciones y relaciones para conformar objetos de estudio multilocales* (Marcus, 2001, p. 120).
- Seguir la vida o las biografías: es dar cuenta del recorrido biográfico de los sujetos en contextos particulares y ante las formaciones culturales de sus trayectorias vitales, las cuales se tejen en múltiples espacios, temporalidades y relaciones sociales.

Seguir los conflictos: es hacer evidente el sentido agonístico que reside en la base de las experiencias cotidianas, en los modos de regulación del poder, la legitimación con las instituciones, la confrontación con las normas y acuerdos, entre otros elementos de las relaciones sociales.

12 Aunque Marcus (2001) refiere las metáforas dentro de las estrategias de mapeo, consideramos que se amplía el carácter lingüístico cuando nos referimos a juegos del lenguaje siguiendo al segundo Wittgenstein (1968), al explicarlos como derivados del intercambio cultural en que el uso social del lenguaje late como artefacto dialógico para situar a los sujetos en el actor del contar. La investigación doctoral "Infancias, tecnicidades y narratividades", así lo explora a lo largo del seguimiento etnográfico multisituado adelantado en el trabajo de campo y en los respectivos análisis.

Como se observa, el encuadre multisituado propuesto por Marcus (2008), hace énfasis en ir tras la experiencia social a partir de dinámicas que rastreen la experimentación del acontecimiento subjetivo, el cual halla su constitutividad en el dialogismo y la polifonía de sujetos, objetos, juegos del lenguaje, tramas, biografías y conflictos. Vale decir que la etnografía multilocal no puede reducirse a una simple metodología, pues, aunque este sea el punto de partida, el seguimiento a las trayectorias planteadas ofrecen una riqueza epistémica que se sitúa en las complejidades del vínculo social; de ahí que se requiera poner en sintonía esta entrada con la teoría del actor-red –TAR– para lograr un tejido asociativo de las estrategias de mapeo señaladas, que si fuesen leídas en solitario solo nos mostraría un panorama positivista e inconexo.

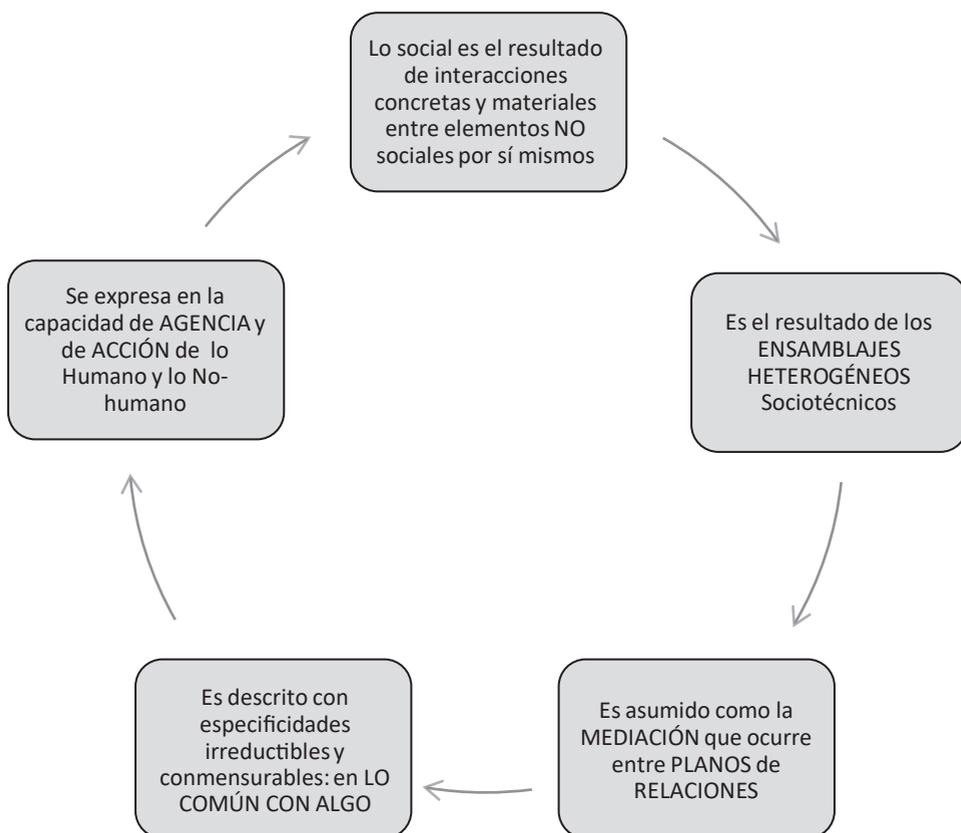
La teoría del actor-red, desarrollada por Bruno Latour, Michel Callon y Jhon Law, es una perspectiva de investigación contemporánea que fractura los análisis de las ciencias sociales al poner en cuestión las dicotomías acostumbradas micro/macro, social/cognitivo, naturaleza/sociedad, sujeto/objeto, humano/no humano, etc., así como la noción de lo social como dado en sí mismo. A partir del examen minucioso de las interacciones concretas y materiales entre elementos de diversa materialidad, estudia cómo lo social es “nada”, pues este va “siendo producido y se va dando” en el curso de las acciones entre actores humanos y no humanos. Lo social en este horizonte epistémico y metodológico, es descubierto y construido; es el resultado de un entramado de relaciones heterogéneas y de ensamblajes sociotécnicos.

Es posible concebir estos planteamientos como un nuevo lenguaje para comprender los modos de advenimiento subjetivo. Bruno Latour (2005) y Tirado y Doménech (2005), enfocan la sociología de las asociaciones y el principio de simetría generalizada como marcos para comprender que en la TAR, los *actantes o lo que sea que actúa o mueve a la acción*, (Akrich y Latour, 1992, p. 259, citado por Tirado, 2001), “sujetos humanos y objetos”, devienen en productos localizados y emergentes de un determinado juego de relaciones, en su forma, significado y atributos, con otras entidades. Los actantes no son fijos, son *emergencias de redes heterogéneas, de entramados compuestos por materiales diversos cuya principal característica es precisamente la mencionada heterogeneidad que se da entre ellos* (Tirado y Doménech, 2005, p. 4). En otras palabras, los actantes circulan, experimentan y delimitan interacciones; describen un mundo y una realidad particular y relativa. Los actantes se desplazan, están “entre” y es el efecto de la mediación que nunca termina, el que les permite conquistar los quehaceres cotidianos de

la cultura donde lo técnico siempre ha estado presente. El siguiente esquema ilustra algunos elementos de la TAR:

## Gráfico 2. Caracterización de lo social en la TAR. Elaboración propia.

En la caracterización presentada, vemos que el lenguaje flexible y un tanto nebuloso que se constituye en la TAR, da cuenta que lo social no es un dominio o sustancia con puntos de partida estáticos; lo social es un movimiento de reasociación y ensamblado de conexiones que plasman “las huellas de lo social” a decir de Latour (2005), las cuales deben ser seguidas en sus trayectorias, para visibilizar los cambios, continuidades, discontinuidades, vínculos y contextos que emergen en el despliegue de sus propios



mundos; las formas de hacer cosas, serán entonces las manifestaciones de sus acciones y sus agencias.

Es desde esta comprensión que vemos posibilidades de diálogo entre los trabajos de campo que suceden desde la Etnografía Multisituada y los tejidos analíticos que se pueden elaborar desde el marco de la TAR, para ensanchar el Campo Comunicación-Educación, dado que estas entradas ofrecen aristas un poco más complejas e inciertas que nos retan a construir marcos de reflexividad en el ejercicio de la investigación.

## Algunos debates para re-pensar y re-crear el campo Comunicación-Educación

Propiciar encuentros epistémicos y metodológicos desde perspectivas diferentes a las acostumbradas implica que no se fijan hipótesis de comprobación, sino más bien, que estamos abocados a describir las complejidades que se generan en los ensambles sociotécnicos contemporáneos, y por ende, a descubrir políticamente las redes de mediaciones de la acción humana y técnica que permiten que niños, niñas, jóvenes y colectivos estén construyendo creativamente alternativas de vida más dignas.

Vale decir que en los últimos años, las investigaciones en el campo Comunicación-Educación, se centran en las formas de la digitalización cultural y en aquellas tecnicidades que se están promoviendo en el uso intenso con los nuevos repertorios tecnológicos –NRT-, noción desarrollada por Gómez (2010) para analizar cómo en las nuevas generaciones acontecen a partir de las apropiaciones con teléfonos móviles, chat, email, Ipods, videojuegos y páginas de redes sociales. La caracterización que Gómez hace de las tecnologías digitales, en perspectiva relacional y subjetiva, destaca que los NRT se expresan en la miniaturización de los componentes de algunos dispositivos, la convergencia digital que involucran, las múltiples y simultáneas funciones socio tecnológicas que cumplen, y el requerimiento orgánico y subjetivo del usuario para situarse ante su polifuncionalidad en tiempo real y expandido, desde donde coordina híbridamente “acciones, trabajo y experiencia humana de máquinas con máquinas, de máquinas con hombres, de hombres con hombres” (Gómez, 2010, p. 43).

Sin embargo, pareciera que el campo Comunicación-Educación se anquilosara hoy en aquel fenómeno de las mutaciones subjetivas a través de los entornos sociotécnicos en los que prima la digitalización, dejando de lado dimensiones que se entrelazan a la experiencia social como las etnicidades, el género, el territorio, los afectos, las pugnas por el sentido, los contextos económicos, las condiciones de subalternidad y desigualdad, la cultura popular, entre otros. De allí que sea necesario emprender indagaciones que mixturen tendencias para ver que tanto pueden dialogar, en donde se cruzan, cómo se confrontan y cuáles son esos debates germinales para seguir pensando este proyecto político-cultural.

Los planteamientos de Bruno Latour, Jhon Law, Doménech y Tirado, entre otros pensadores del campo de la sociología simétrica, alientan la comprensión de lo que acontece con las tecnologías en la contemporaneidad desde una perspectiva híbrida y sin jerarquías, una nueva ontología que le otorga a los objetos una agencia simétrica, similar a la de los sujetos (Rueda, 2014, p. 140), en la que priman los vínculos, las relaciones y los acoples. Estos autores trazan desde escenarios de reflexividad acerca de cómo las tecnologías con-forman (con-cuerdan, con-vienen) seres humanos, experiencias, actitudes, pensamientos y acciones, y cómo estos, a su vez, los trans-forman (p. 140), en una red de significancias en donde la condición de la narrativa adquiere especial importancia.

Dicho lo anterior, cabe destacar que la pregunta por la dignificación de la condición humana en el conjunto de sus luchas sociales por el reconocimiento, es lo que reside en la arena del campo Comunicación-Educación. Consideramos entonces que el tejido que aflora entre la Etnografía Multisituada y la TAR, nos invita a un giro semiótico que habla de lo social, y que permite identificar el potencial explicativo en el papel que juegan los sujetos humanos y los objetos en la comprensión de la experiencia. En este encuadre, las pugnas por el significado, los discursos y los textos, son fuentes efectivas de creación y de organización de la realidad, pues definen el contexto y las acciones del acontecimiento subjetivo.

Sin embargo, afirmamos que el ensamble sociotécnico que se relata en el dialogismo entre las estrategias de mapeo -sujetos, objetos, juegos del lenguaje, tramas, biografías y conflictos-, localiza la narrativa como entrada para explorar los recorridos autobiográficos de las experiencias vitales de los sujetos individuales y colectivos en situaciones específicas. Concebirla así, implica además entenderla como un pórtico plural y singular que enlaza la

■

---

subjetividad y la experiencia de sí mismo, por cuanto más allá de la literalidad lingüística, las narrativas “hablan” de los modos del hacer, sentir, actuar y poder de los individuos (Ricoeur, 1995), los cuales son enunciados a través de las capacidades del decir, de contar, de actuar, de ser imputable y de ser promesa, expuestas en el marco fenomenológico del sujeto capaz que plantea Ricoeur (2004). El poder decir remite a la capacidad de enunciación de todo sujeto, con un efecto interlocutivo y dialógico; el poder actuar tramita la capacidad de intervenir, ser artesano de la vida y transformarse en escenarios particulares; el poder contar es la capacidad de hacer legible e inteligible los acontecimientos en los relatos, una y otra vez; el poder ser imputable identifica al sujeto como autor de sus actos, con el carácter de responsabilidad consecuente; y, el poder ser promesa posiciona la capacidad de ser de otro modo y por tanto, enunciarse y atestiguar para responder a la solicitud del otro con quien se pretende “distinto”.

Este giro semiótico, donde la narrativa expone el acontecimiento de la experiencia vital, constituye un problema, algo a discernir y traducir, y no la solución para nuestras investigaciones. Es la construcción una fuente fecunda de sentido, que pone en escena los vínculos entre lo universal y lo particular, los relatos plurales de mundo y los diversos sistemas simbólicos. El carácter relacional, interconectado, multilocal y político de la narrativa entre sujetos, es el que representa *la estética del descubrimiento y los espacios comunicativos en tensión* (Marcus, 2008, p. 39-43) del capitalismo global; en palabras del autor:

...una función del plano de movimiento y descubrimiento fracturado y discontinuo entre localidades, mientras se mapea el objeto de estudio y se requiere plantear lógicas de relaciones, traducciones y asociación entre estos sitios. Así, en la etnografía multilocal, la comparación se efectúa a partir de plantear preguntas a un objeto de estudio emergente, cuyos contornos, sitios y relaciones no son conocidos de antemano, pero que son en sí mismos una contribución para realizar una descripción y análisis que tiene, en el mundo real, sitios de investigación diferentes y conectados narrativamente de manera compleja. El objeto de estudio es en última instancia móvil y múltiplemente situado. Cualquier etnografía de tal objeto tendrá una dimensión comparativa que le es constitutiva en la forma de yuxtaposición de fenómenos que convencionalmente han parecido como (o, conceptualmente, han sido mantenidos como) “mundos aparte”. La comparación se reintegra al mismo acto de especificación etnográfica a través de un diseño de investigación basado en yuxtaposiciones, en el cual lo global se colapsa en, y es vuelto parte integral de, situaciones locales paralelas y vinculadas

entre sí, más que como algo monolítico o externo a ellas (Marcus, 2001, p. 115-116).

Así pues, la narrativa comprendida en el despliegue de las capacidades de los sujetos en el arte del contar, trasciende las meras descripciones de las etnografías tradicionales, que hoy se hallan desvirtuadas por su estatismo textual e individualismo epistémico. De hecho, la dimensión multilocalizada, coloca el acento analítico en el encadenamiento de las trayectorias vitales en sus formas de pensar, obrar y sentir, para construir conocimiento sobre la realidad social y cultural, y desde allí alcanzar la subjetividad dadora de sentido histórico/comunitario y biográfico/individual (Rueda, 2014).

El desafío al que asistimos consiste en dar cuenta de relatos colectivos que suponen una ética crítica de los contextos en donde el reconocimiento espacio-temporal de múltiples lugares, evocan a la etnografía en sí misma, compuesta de procesos de conocimiento conectados, rizomáticos y víricos (Marcus, 2001, p. 33). En otras palabras, emprender esta apuesta investigativa, es una invitación a ir tras la huella de las conexiones narrativas que pueden originar el levantamiento de topologías que están a la espera de ser encontradas, para leer la performatividad de las mediaciones en un espacio multi-situado entre sujetos reflexivos, capaces de desarrollar sus propias funciones para-etnográficas (Marcus, 2001, p. 34); mediaciones que hoy más que nunca se entrecruzan con los ambientes audiovisuales, digitales, de la cultura popular, y de los múltiples universos simbólicos e históricos de la experiencia.

Como apertura a otros interrogantes, los diálogos aquí propuestos pueden contribuir a ensanchar el campo Comunicación-Educación, pues la actualización de las preguntas que desde allí se pueden enunciar, nos llevará a descubrir otras tramas de la cultura para aprender a con-vivir y a crear proyectos comunes que disloquen las ecologías violentas que habitamos. En consecuencia, es necesario realizar procesos de investigación que permitan dar cuenta de esas nuevas formas de configuración de las subjetividades desde un entorno sociotécnico cada vez más problemático, que no es exclusivamente del orden de lo digital; por ello, cabe indagar, por ejemplo:

- ¿Qué tanto han diversificado sus modos de narrar niños, niñas, jóvenes y comunidades, en tanto actores y productores de este nuevo ecosistema comunicativo?

- ¿Qué sentidos y significados circulan en sus narrativas; qué del mundo de la vida offline transita online en sus socialidades?
- ¿Cómo se han transformado las oralidades, formas de escritura y capacidades comunicativas de las comunidades?
- ¿Qué polifonías afectivas tienen lugar en las formas expresivas de las comunidades?
- ¿Qué convergencias, temporalidades, espacialidades, procesos de creación y de intercambio se están generando en los contextos de las comunidades?
- ¿Cómo los sujetos individuales y colectivos dialogan con el territorio y con la apropiación de los recursos vivos y no vivos?
- ¿Qué transformaciones subjetivas suceden en las poblaciones más excluidas socialmente?
- ¿Cuáles son las materialidades de las poblaciones diversas socioculturalmente por condición de género y etnicidad, y qué juegos de poder y de lenguaje entran en sus procesos de subjetivación en el ecosistema comunicativo dominante?
- ¿Cuáles son las formas de creatividad social que están produciendo las comunidades para el rescate de sus tradiciones, sus saberes y ancestralidades?
- ¿Cómo en medio de las lógicas de las industrias mediáticas y de las gramáticas del consumo cultural audiovisual, germinan iniciativas que les permite a algunas comunidades, aprender a vivir mejor, estando en armonía con el territorio?
- ¿Cómo promover escenarios de empoderamiento social en comunidades cada vez más abocadas a procesos de segregación socioeconómica y cultural, y a múltiples niveles de pobreza estructural?

Marcus (2001) y Latour (2005), nos ofrecen elementos que exploran la diversidad y la complejidad de los recorridos biográficos de las colectividades en el articulado global y agonístico de las relaciones sociales, económicas, científico-tecnológicas y políticas que en la contemporaneidad constituyen la experiencia de niños, niñas, jóvenes y comunidades. De ahí que el campo

Comunicación-Educación se inscriba en el análisis de las matrices culturales de intercambio simbólico, al mostrar unas formas particulares de territorialización de la existencia para hacerse a un lugar distinto de enunciación en la realidad y desde allí, dar forma a los universos simbólicos para ser, actuar y narrarse como sujeto.

Estos tan sólo son algunos de los interrogantes que pueden derivar investigaciones en las que la Etnografía Multisituada y la TAR se pongan a funcionar para problematizar lo social como un camino de producción de interacciones entre actores; tal vez allí germinen trayectorias epistémicas que den cuenta de las dimensiones grises, difusas, intermedias y no dichas de la experiencia social en donde la Comunicación-Educación juega un papel fundamental en el ejercicio de estar “entre”.

## Bibliografía

Amador, J. (2009). Mutaciones de la subjetividad en la comunicación digital interactiva: Consideraciones en torno al acontecimiento en los nativos digitales. *Signo y Pensamiento*, 29 (57), pp. 142-161.

Gómez, R. (2010). *Procurarse sentido en la ciudad contemporánea: jóvenes y nuevos repertorios tecnológicos*. Tesis Doctoral. UPN. DIE. Bogotá – Colombia.

Huergo, J. (2000). “Comunicación/Educación: Itinerarios transversales”. En: Valderrama, C (ed.), *Comunicación-educación: coordenadas, abordajes y travesías*. Bogotá: Siglo del Hombre.

Huergo, J. (2013). “Mapas y viajes por el campo de Comunicación/ Educación”. En: Revista *Tram(p)as de la Comunicación y la Cultura*, 75 pp. 19-30. Disponible en: <http://www.revistatrampas.com.ar/2013/12/>

Huergo, J. y Fernández, M.B. (2000). *Cultura Escolar, Cultura Mediática/ Intersecciones*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional – UPN -.

Latour, B. (2005). *Reensamblar lo social. Una introducción a la teoría del actor-red*. Buenos Aires: Manantial.

Lévy, P. (2007). *Cibercultura. Informe al Consejo de Europa*. Barcelona: Anthropos.

Marcus, G. (2008). “El o los fines de la etnografía: del desorden de lo experimental al desorden de lo barroco”. En: *Revista de Antropología Social*, 17, pp. 27-48.

Marcus, G. (2001). Etnografía en/del sistema mundo. El surgimiento de la etnografía multilocal. En: *Alteridades*, 11 (22), pp. 111-127.

Martín-Barbero, J. (1987). *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía en América Latina*. Barcelona: Gustavo Gilli.

Martín-Barbero, J. (1997). Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación. En: *Nómadas*, 5, 10-22.

Martín-Barbero, J. (2002). *La educación desde la comunicación*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.

Martín-Barbero, J. (2007). "Paradigmas de comunicación: un mapa con memoria latinoamericana". En: *Mediaciones Sociales. Revista de Ciencias Sociales y de la Comunicación*, nº 1, segundo semestre de 2007, 235-260. Disponible en: <http://www.ucm.es/info/mediars>

Ramírez-Cabanzo, A. (2015). Capitalismo cognitivo y producción de subjetividades infantiles y juveniles. En: *Cibercultura, capitalismo cognitivo y educación. Conversaciones y re(di)sonancias*. Rueda, R., Ramírez-Cabanzo, A. y Bula, G. (ed.). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Doctorado Interinstitucional en Educación.

Ramírez-Cabanzo, A. (2018). La experiencia tecnomediada en poblaciones de condición sociocultural diversa. En: C, Cobo; S, Cortesi; L, Brossi; S, Doccetti; A, Lombana; N, Remolina; R, Winocur; y A, Zucchetti. (Eds.) *Jóvenes, transformación digital y formas de inclusión en América Latina* (pp. 209 - 219). Montevideo, Uruguay: Penguin Random House. Disponible en: <https://jovenes.digital/>

Ricoeur, P (1995). *Tiempo y narración II. Configuración del tiempo en el relato de ficción*. México: Siglo XXI.

Ricoeur, P. (2004). *Volverse capaz, ser reconocido*. Discurso recepción del Premio Kaluga. Washington, Biblioteca del Congreso de los Estados Unidos.

Rueda, R. (2004). "Tecnocultura y Sujeto Cyborg: Esbozos de una Tecnopolítica Educativa". *Revista Nómadas 21*, octubre 2004. 70-81.

Rueda, R. (2009). "Convergencia tecnológica: síntesis o multiplicidad política y cultural". En *Revista Signo y pensamiento*, enero - junio 2009, 114-130.

Rueda, R. (2014). "Subjetividad, Tecnicidad y Formación". En: *Educación y Tecnologías de la Información y la Comunicación. Cátedra Doctoral 3*. Ángela Camargo Uribe. (Ed). Doctorado Interinstitucional en Educación. Universidad Pedagógica Nacional - UPN -.

Tirado, F. (2001). *Los objetos y el acontecimiento. Teoría de la socialidad mínima*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.

Tirado, F. y Doménech, M. (2005). Asociaciones heterogéneas y actantes: el giro postsocial de la Teoría del Actor Red. En *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*, Ed. Electrónica Núm. Especial. Noviembre-Diciembre

2005. Madrid: Antropólogos Iberoamericanos en Red. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=62309905>

Vassallo-de-Lopes, M. I., & Fuentes-Navarro, R. (Coords.). (2005). *Comunicación: campo y objeto de estudio. Perspectivas reflexivas latinoamericanas*. Tlaquepaque, Jalisco: ITESO.

Venturini, T. (2008). Diving in Magma: How to Explore Controversies with Actor-Network Theory". In: *Public Understanding of Science*. Sci. 19(3) (2010) 258–273. Disponible en: <http://spk.michael-flower.com/resources/DivingInMagma.pdf>