

De una televisión educativa en general a una televisión educativa en sentido estricto

From an educational TV in a global sense to an educational TV in a strict sense

Alejandra Walzer
Madrid (España)

RESUMEN

En los últimos años se ha vivido en España un proceso gradual, constante y persistente de deterioro de los contenidos televisivos. La oferta programática se ha transformado en una suerte de espejo maléfico en el que las cadenas se han observado entre sí para copiarse. El resultado ha sido el esperable: en cualquiera de ellas puede verse más de lo mismo, aunque con leves variaciones respecto de los modelos originariamente calcados. Los espectadores han respondido de forma diversa a este estado de cosas: a veces con complacencia y a veces alimentando en secreto el anhelo de que esa televisión autorreferencial y enamorada de sí misma, acabe estrellándose –como Narciso– contra su propia imagen. La Ley de Reforma de la Televisión Pública Estatal (RTVE), la creación de una Comisión Mixta de Autorregulación de Contenidos Televisivos e Infancia hacia finales de 2004 y el crecimiento del malestar manifestado por ciertos sectores de la opinión pública, contribuyen a dibujar un panorama que deja ver una oportunidad magnífica para el futuro de nuestra televisión, de nuestra sociedad, nuestra educación y nuestra cultura. Quienes desde hace años bregan por una televisión de calidad al servicio de la ciudadanía y de la educación no pueden silenciarse ahora. Es que si el estado paupérrimo de los contenidos, la procacidad y el griterío reinantes hacían reclamar una televisión con unos contenidos que sean pro-educativos, en términos generales, ahora parece que llega el momento propicio para dar un paso más y pensar en una televisión educativa en términos estrictos. Si bien es cierto que aun queda mucho por hacer y que los mercaderes no desean ceder ni un ápice en lo que ellos consideran que es la esencia de su negocio; si bien es cierto que para grandes sectores asociar lo televisivo con lo educativo parece un despropósito, es necesario empezar a hablar de una televisión educativa en términos específicos. En un contexto social en el que lo educativo parece estar afectado por el descrédito y el desprestigio, las televisiones privadas se aferran con uñas y dientes a su parcela de negocio. Sin embargo, conociendo las variables que están en juego, es imprescindible entender que este momento es histórico y de oportunidad. En este trabajo se pretende exponer algunas reflexiones que tienen la vocación de situar ejes que permitan pensar en una televisión que no se encastille en una defensa sistemática de la exclusión de lo educativo y que restituya, aunque sea en una medida modesta, la misión educativa de las industrias culturales y de la televisión en particular. Para ello será necesario transitar, también, por los nuevos derroteros de lo educativo en nuestras sociedades.

ABSTRACT

During the last years, Spain passed through a gradual and persistent deterioration of TV's contents. The public TV (RTVE) reform, the creation of an Autoregulation Commission in November 2004 and the growth of the discontent shown by certain sectors of the public opinion, conform a new panorama and are an excellent opportunity for the future of our television, our society, our education and our culture. Those who have struggled many years for a television serving people's education, have now not only the opportunity to claim an educational TV in a general sense, but an educational TV in a strict sense.

DESCRIPTORES/KEYWORDS

Televisión educativa, crisis de paradigmas, programación televisiva, educación.
Educational TV, paradigma's crisis, television programming, education.

1. Contexto

Este artículo debe comenzar con una advertencia: es producto del entusiasmo, de la ilusión, de una expectativa de cambio que probablemente se concrete o probablemente no. En todo caso, más que profetizar, la intención que subyace a estas líneas es la de volver a pensar sobre ciertas cuestiones que, aunque nunca se han dejado de lado, sin embargo exigen, a la luz de un escenario novedoso, un intento de ajuste y puesta a punto. En efecto, en los últimos años se ha vivido en España un proceso gradual, constante y persistente de deterioro de los contenidos televisivos. La oferta programática se ha transformado en una suerte de espejo maléfico en el que las cadenas se han observado entre sí para copiarse. El resultado ha sido el esperable: en cualquiera de ellas puede verse más de lo mismo, aunque con leves variaciones respecto de los modelos originariamente calcados. Los espectadores han respondido de forma diversa a este estado de cosas: a veces con complacencia y a veces alimentando en secreto el anhelo de que esa televisión autorreferencial y enamorada de sí misma, acabe estrellándose –como Narciso– contra su propia imagen.

La televisión ha mostrado sin pudor alguno en los últimos años qué es lo que más le apasiona: «hacemos televisión para vender publicidad», afirmaba en una entrevista Alejandro Salem (Consejero Delegado de Publiespaña, empresa que gestiona el marketing y la publicidad de la cadena privada Tele 5). Este modelo televisivo que pretende desentenderse de cualquier otra función que no sea la búsqueda del rédito económico máximo y que se esfuerza por deslindar cualquier responsabilidad social, cultural o educativa, responde también a políticas generales y a un contexto socio-político y económico muy definido.

En junio de 2005, tuvo lugar en Madrid el II Foro Nacional «Entorno familiar, menores, educación y televisión» en el cual se presentó el informe titulado «Programación infantil de televisión: orientaciones y contenidos prioritarios». En ocasión de ese encuentro, un productor y un programador de TV plantearon algunos argumentos que se desgranaron a continuación: en España hay aproximadamente 42 millones de habitantes; menos del 9% son niños (algo más de 3,5 millones); entre los niños hay un porcentaje significativo de menores entre 0 y 4 años; las mediciones de rating y share ignoran a ese sector dado que no se los incluye en la cuantificación de las audiencias; en consecuencia: desde el punto de vista del cálculo las audiencias infantiles son insignificantes. Más adelante se matizaba la información y, a través de la siguiente argumentación, se rebatía: los niños sí son importantes porque son prescriptores y abren la puerta a un mercado riquísimo en el que ellos no son los únicos consumidores: los padres, abuelos, otros allegados responsables de su cuidado y la propia escuela son clientes potenciales para los productos que se proponen en la publicidad que se inserta en la programación infantil: el mercado, así visto, deja de ser despreciable.

A pesar de esta visión sobre los propósitos que iluminan y dan sentido a la televisión, o justamente por el alto nivel de explicitación de estos propósitos y la defensa de su legitimidad como instancia primordial de legitimación de las decisiones que las cadenas televisivas realizan en materia de programación infantil, ha hecho que las audiencias, las asociaciones de la sociedad civil y las instituciones del Estado hayan empezado, no sólo a sentir los efluvios que ya era imposible ignorar, sino también a emprender acciones conjuntas tendientes a cambiar el estado de cosas. Ciertamente, promediando el año 2005, estamos atravesando un

momento esperanzador en el que, por primera vez en mucho tiempo, es posible vislumbrar con ilusión cambios posibles. La Ley de Reforma de la Televisión Pública Estatal (RTVE), la constitución de una Comisión Mixta de Autorregulación, la anunciada (y esperada) creación de un Consejo Superior del Audiovisual de alcance nacional y el crecimiento del malestar manifestado por ciertos sectores de la opinión pública contribuyen a dibujar un panorama que deja entrever una oportunidad magnífica para el futuro de nuestra televisión, de nuestra sociedad, nuestra educación y nuestra cultura. Sin embargo, quienes desde hace años bregan por una televisión de calidad al servicio de la ciudadanía y de la educación no deben silenciarse ahora amparándose en los indicios de ese cambio que parece inminente, pero que no hay que dar por hecho. Estos son momento para agudizar la reflexión.

Durante los últimos años, el estado paupérrimo de los contenidos televisivos a los que nos hemos tenido que habituar, la procacidad y el griterío reinantes a todas horas, nos hacía reclamar una televisión con unos contenidos que fueran pro-educativos en términos generales, que fueran capaces de restituir todo aquello que hace que una televisión pueda ser entretenida sin recurrir a la grosería y a la vacuidad más absoluta. Ahora parece aproximarse el momento en el que hay que dar un paso más en nuestros anhelos, un momento en el que poder pensar en una televisión educativa, también en un sentido estricto. Si bien es cierto que aún queda mucho por hacer y que los mercaderes no desean ceder ni un ápice en lo que ellos consideran que es la esencia de su negocio; si bien es cierto que para grandes sectores asociar lo televisivo con lo educativo parece un despropósito o incluso algo ilegítimo, también es cierto que es necesario empezar a hablar de una televisión que, además de no menospreciar la inteligencia de las audiencias, pueda incluir contenidos que permitan pensar en una televisión educativa en un sentido más ajustado. Esta afirmación encierra varias preguntas: ¿qué entender por televisión educativa?, ¿cómo hacerla?, ¿cuáles serían las prioridades más urgentes?, ¿cuál es el estatuto de lo educativo hoy? Es preciso anticipar que no se podrá responder a todas estas cuestiones en las próximas páginas, no sólo por la brevedad del espacio sino por la extensión de la materia de la que se trata. En cambio, se intentará dar cuenta de algunas reflexiones y propuestas tímidas, aunque realizadas con convicción.

En el invierno de 2004, con motivo de la presentación en Madrid del Libro Blanco: «La educación en el entorno audiovisual», una persona reputada del ámbito académico y de la cultura pronunció literalmente la siguiente frase: «el término educación asusta, yo prefiero no usarlo y hablar de socialización». Es una opción. Pero hay otras: más allá de encontrar sustitutos, placebos o simulacros más fácilmente digeribles, la pregunta que interesa es: ¿porqué el término educación asusta? Y otra pregunta más: ¿a quién asusta? Esta frase que inicialmente puede resultar incómoda o incluso indignante encierra, en cierta medida, un acierto diagnóstico. Probablemente esta afirmación, en lo que de verdad se le puede conceder, merecería la elaboración de un análisis minucioso sobre la consideración que la educación tiene en nuestras sociedades, llamadas ahora: de la información y del conocimiento.

2. Televisión educativa

En la historia de la televisión se pueden rastrear ejemplos dispersos a lo largo y a lo ancho del mundo que proponen modelos muy diversos de televisión educativa. Algunos pertenecen al pasado, otros siguen vigentes. Los objetivos que animaron a esas diferentes fórmulas de televisión educativa han sido: la dispersión geográfica de la población, las diferencias gruesas en las posibilidades de acceso a la cultura y la formación, la necesidad de hacer entrar en la escuela el mundo mediático de una forma pedagógica y didácticamente estructurada. Por estas razones, numerosos países (especialmente en América Latina) hayan echado a andar canales de televisión escolar destinados a compensar y subsanar las deficiencias señaladas. Estas experiencias tienen una enorme relevancia y una función social indudable que no se debe desdénar ni dejar de defender. En España, el nivel de escolarización en los tramos en los que ésta es obligatoria (desde los 6 hasta los 16 años) es muy alto de modo que, en principio, no parece necesario plantear una televisión con esa orientación, aunque no exime de pensar en otras opciones.

Cierta idea general se ha extendido que insiste en asociar lo educativo en televisión con lo infantil y lo juvenil, asociación que probablemente derive de la escasa existencia de espacios destinados a estas audiencias en las parrillas de programación de las cadenas generalistas y de los ecos que resuenan sobre los modelos de televisión escolar. En ese sentido, la reclamación de una televisión pro-educativa parece ser pensada según un modelo Barrio Sésamo. Por otra parte, se suele realizar una cierta analogía entre contenidos educativos y culturales entendiéndolos como aquellos que ofrecen información ilustrada. Sin embargo, la programación educativa no debería pensarse como un añadido que se incrusta en la programación sino como algo medular que alimenta del diseño total y que proporciona al ciudadano experiencias comunicativas significativas en la vida cotidiana, a través de las cuales la televisión y la sociedad se abre a las nuevas sensibilidades (Martín-Barbero, Rey y Rincón, 2000).

Un antiguo dicho afirma que «para educar a un niño hace falta toda la tribu», hoy deberíamos decir que frente al cambio monumental de los paradigmas heredados de la modernidad, «para educar a la ciudadanía hace falta la concurrencia de todos los medios». El cambio que ha sufrido el ecosistema comunicativo, en el cual aun la televisión sigue ocupando un lugar privilegiado (Guillermo Orozco la denomina: «super-medio»), es sin duda una referencia obligada, pero también lo es el cambio del entorno educativo tal como lo hemos conocido y que tenía (tiene) como centro a la escuela y el libro. En la actualidad, la circulación de saberes se ha descentrado dando lugar a una multiplicidad y deslocalización de los mismos, a la vez que a un borramiento de fronteras, tanto de los propios saberes organizados en especialidades cerradas, como de sus canales de circulación. «Las transformaciones del medio ambiente educativo y comunicativo implican que hay que replantear el modelo pedagógico y los conceptos de educación, cultura y comunicación. Asistimos a nuevas-otras formas de cultura, de ver y leer, de aprender y conocer, de hacer y diseñar televisión, de construcción de ciudadanía» (Martín-Barbero, Rey y Rincón, 2000).

3. Educación

Se ha puesto mucho énfasis en la introducción de las nuevas tecnologías en la educación y, en la mayoría de los casos, se ha hecho hincapié en la novedad funcional de las máquinas, en lo que con ellas se puede hacer y almacenar. Pero ésta es sólo una pequeña parte del asunto y, probablemente no sea la fundamental desde el punto de vista educativo. En efecto, los instrumentos técnicos introducen nuevas sensibilidades, nuevas formas de percepción, lectura y de escritura. La gran revolución que todo esto supone no se limita a la adquisición de nuevas competencias instrumentales sino que implica un nuevo modo de relación entre los procesos simbólicos». Además, las transformaciones en los modos ahora dispersos y fragmentados de circulación del saber han hecho que los mecanismos tradicionales de control y jerarquía deban ser replanteados (Barbero, 2002). Las consecuencias de este estado de cosas sobre el sistema educativo tradicional son lógicas y, en ocasiones, evidentes. En efecto, la autoridad del sistema educativo

formal, tal como la hemos conocido, se encuentra altamente cuestionada por todos sus actores: docentes, alumnos, familias, instituciones. El modelo centrado en el maestro y el libro como ejes del proceso educativo está en entredicho. Las puertas de las aulas están siendo empujadas por contenidos que se presentan en una estructura que ya no es lineal sino hipertextual y los alumnos exhiben unas competencias comunicativas que son ajenas a gran parte de los profesores formados en la cultura moderna. Hoy el aprendizaje parece escapar a los contenidos organizados secuencialmente y exige plantear nuevos retos en el campo de la elaboración y la comprensión. La escuela, que ha sido tradicionalmente escenario de la transmisión de saber, se encuentra hoy conviviendo con saberes que no son monolíticamente situables, «saberes-sin-lugar» y regidos por «otras modalidades y ritmos de aprendizaje» que desdibujan las fronteras de la racionalidad. Y entre estos cambios hay que situar en un lugar especialmente relevante el del «estatuto cognitivo de la imagen» que ha pasado de ser considerada como un engaño de los sentidos y un obstáculo epistemológico para el conocimiento, hasta devenir en la actualidad en un ingrediente clave y constituyente de la producción de saberes, de las formas de legibilidad y de mediación. En este nuevo escenario, la cultura letrada no desaparece, desde luego, sino que ahora convive con la videocultura (Martín-Barbero, 2002). Se trata de una convivencia que no se limita a la vecindad sino que avanza hacia la hibridación. La escuela, tanto en su lucha por el reconocimiento social como en aquello que atañe a su tarea específica, no puede cerrar los ojos porque los nuevos lenguajes no son sustitutos o agregados por los que se pueda optar o descalificar. Muy por el contrario, estamos en presencia de nuevas formas de escritura que afectan al estatuto mismo de los saberes.

Guillermo Orozco adhiere al término «sociedad de la educación», en lugar de incidir en los de «sociedad de la información» o «sociedad del conocimiento», y explica que esta preferencia tiene el propósito de resaltar que si bien, desde el punto de vista cuantitativo de las audiencias, lo que se intercambia es información, en cambio, desde el punto de vista cualitativo lo que se produce es construcción. En consecuencia, si no se trata de una mera repetición ni de adición sino de construcción, lo que se está produciendo no es otra cosa que aprendizaje. Todo ello ocurre, es preciso subrayarlo, en un contexto en el que permanentemente se multiplican las posibilidades de estarse educando y en el que, además de fortalecer el «predominio de la enseñanza» es menester producir una «revitalización del aprendizaje» (Orozco Gómez, 2005).

Evidentemente, los nuevos retos no afectan solamente a la institución escolar y académica, también deben conmover las formas de entender a la televisión educativa. Si los procesos de aprendizaje son continuos, múltiples, dispersos, diversificados y deslocalizados, también la función educativa de los *media* necesita ser replanteada.

4. Actualización de viejas experiencias

A partir de la aplicación en España del Código de Autorregulación para los Contenidos Televisivos, algunas cadenas emisoras han querido entender que emitiendo pitidos que no permitan oír las palabras soeces que se pronuncian frente a las cámaras y los micrófonos o que limitándose a calificar los programas por edades de acuerdo con los contenidos y horarios de emisión, estaban realizando una aportación suficiente a la educación de los niños y de los ciudadanos en general, cumpliendo así con las nuevas normas. Se trata de una visión más que reduccionista e ingenua, cuando no mal intencionada. Si desde el campo educativo se hacen esfuerzos por analizar el nuevo escenario, por intentar modificar, adaptar y rediseñar, sus modos de enseñanza y su forma de entender el aprendizaje, también debería plantearse un proceso correlativo en los *media*.

Entre los años 1994 y 2002 existió en Argentina un canal de televisión por cable llamado TV Quality en cuya programación se incluía una franja amplia de televisión educativa llamada Educable que emitía diariamente 2 horas de programas curriculares orientados a la educación pre-escolar, la enseñanza primaria y secundaria (que se redifundía dos a lo largo del día dos veces más haciendo coincidir los horarios con los ritmos escolares). La parrilla de programación estaba estructurada por áreas de contenidos, de manera que los lunes se emitían programas de matemáticas y tecnología, los martes de ciencias sociales, etc. Es preciso señalar rápidamente que Argentina es uno de los países del mundo con mayor implantación de la televisión de pago y el primero en América Latina, de manera que el hecho de que se tratara de emisiones por cable no suponía una restricción significativa en materia de acceso. Mucho menos si se tiene en cuenta que, a instancias del propio canal, se había firmado un convenio por el cual todas las escuelas públicas que lo solicitaran tenían el derecho a recibir la señal sin coste alguno (los distribuidores de cable también solían ofrecer la señal y el abono mensual de forma gratuita a las escuelas privadas). Además, los centros escolares eran destinatarios exclusivos de una guía didáctica, una revista de gran calidad, que se les hacía llegar con la anticipación necesaria para que los docentes pudieran decidir la grabación de aquellas emisiones que les resultaban interesantes para su trabajo y preparar las clases con el apoyo de las sugerencias realizadas por expertos incluidas en dichas guías. Dentro de la parrilla de programación semanal, se reservaban dos medias horas para la reemisión, a pedido de los docentes-espectadores, de programas que ya habían estado en antena. Ese espacio de la parrilla recibía el nombre de «El docente programa». Hoy seguramente, en el contexto que se está describiendo, la mera utilización de la palabra «docente» en el título que da nombre a un espacio televisivo provocaría sorpresa en los programadores de televisión que lo descalificarían por «falta de gancho». Sin embargo, los docentes llamaban y realizaban sus peticiones que eran satisfechas en la medida de lo posible, dada la larga lista que se confeccionaba a partir de sus demandas.

Uno de los programas de producción propia que se emitía semanalmente a través de Educable se llamaba «Proyecto escuela» (otro título escandaloso) y consistía en un relato audiovisual de experiencias de innovación educativa realizados en los colegios argentinos. Eran las propias escuelas las que se ponían en contacto con la producción del canal para proponer la realización de un programa en el cual contar al resto de la comunidad educativa los objetivos, la metodología, el desarrollo y los resultados de iniciativas innovadoras llevadas a cabo en los centros escolares. Los productores y productoras de Educable construían con las maestras la escaleta del programa y planificaban conjuntamente la grabación del mismo. Cuando por fin llegaba el día convenido, los alumnos y sus profesores estaban perfectamente preparados para contar y mostrar su trabajo frente a la cámara. Ellos eran los protagonistas exclusivos ya que el programa no incluía en su formato la presencia de presentadores televisivos. La audiencia recibía con gran interés las experiencias que se mostraban a través de «Proyecto escuela» y, en no pocas ocasiones, la producción del canal era consultada con posterioridad a las emisiones por otros establecimientos educativos que, motivados por el visionado, deseaban ponerse en contacto con esas escuelas que se habían atrevido a mostrar públicamente sus experiencias, ya sea para interesarse por los proyectos exhibidos, ya para compartir con sus colegas experiencias que, en algunos casos, podrían ser similares, afines o complementarias. De esta manera, Educable oficiaba de «celestina» entre colegios interesados en mejorar y discutir acerca de su propia praxis

docente. Así se creaba una red de intercambio que, probablemente, no hubiera tenido oportunidad de tejerse por otros medios.

¿Cuál es el sentido de exponer aquí estas pinceladas sobre algunos aspectos puntuales de lo que fue un proyecto televisivo vinculado con la escuela? En primer lugar, se pretende mostrar un caso en el que realmente la televisión ha estado relacionada con lo escolar de una manera activa, respetuosa, no paternalista, interactiva y en la que eran los propios actores de la vida escolar los que tenían la voz y la imagen en la pantalla de la TV. Esto puede parecer baladí pero sin embargo es de una relevancia mayúscula. Si pensamos que una televisión elaborada para los ciudadanos debe ser esencial y transversalmente educativa, no se debe soslayar el hecho evidente de que en las pantallas se dedica a las escuelas un espacio extraordinariamente reducido y reduccionista.

En la televisión se informa sobre los cambios legislativos que atañen al sistema escolar, se da cuenta de hechos cíclicos que forman parte de las rutinas académicas (por ejemplo: los exámenes de selectividad, el inicio del curso, etc.), se presentan situaciones que suelen quedar en el campo de los sucesos (por ejemplo: la violencia en las aulas), se realizan tertulias en las que expertos calificados debaten sobre la escuela (muchas veces a partir de algún hecho de actualidad que sirve de percha informativa), o bien, se realizan concursos en los que grupos de alumnos compiten por un premio. ¿Pero acaso es eso la escuela?, ¿se agota en esos contenidos el complejo sentido del sistema de la educación y del mundo académico?, ¿no hay nada más que compartir y proponer a la ciudadanía?

El sistema de enseñanza se encuentra en un intrínquis notable, sus funciones y métodos están cuestionados y su prestigio mermado. La escuela, se dice, debe incluir entre los lenguajes y saberes que transmite, también el de los llamados «nuevos medios», debe alfabetizar en sentidos, contenidos y lenguajes cada vez más polifacéticos. Quizás los esfuerzos no hayan logrado hasta ahora resultados del todo satisfactorios, el trayecto para la transformación tiene pendiente aun un recorrido muy largo e intenso. Pero mirando desde la acera de enfrente (¿de enfrente?) también es cierto que la escuela debe ocupar un lugar en los medios verdaderamente diferente del que tiene en la actualidad.

Reconocer que las fuentes de socialización y aprendizaje se diversifican, que la escuela debe replantearse su función y sus modelos de trabajo exige, por otra parte, permitir que la institución educativa pueda participar activamente de las diferentes instancias sociales a través de las cuales las formas laterales de enseñanza se ejercen, y entre ellas: la televisión. No puede consentirse que la televisión sólo informe sobre el mundo educativo o que invite a maestros y estudiantes a una participación fascinada e interesada en competiciones eufóricas. A veces parece que existe una enorme desconfianza entre escuela y televisión y que, a partir del prejuicio se construye una relación poco saludable, poco fluida, sin diálogo.

La televisión debe entretener, dicen. La escuela es lo aburrido, dicen. El agua y el aceite no se unen. Pero estas ideas parten del desconocimiento y del prejuicio. «El término educación asusta» (sic). Y es curioso que en estos tiempos en los que el prestigio casi reverencial que en ciertos ámbitos se profesa hacia lo académico y en los que la acumulación de titulaciones constituye un medio indispensable para facilitar el acceso a un mercado laboral cada vez más exigente, en el fondo siga subsistiendo un rechazo, una negación de visibilidad y una búsqueda de marginación del mundo de las aulas en el escenario mediático.

La escuela debe mirar hacia los medios y los medios hacia la escuela. Ambos deben saberlo y, aun más: deben hacerlo juntos.

Referencias

- GARCÍA, A. (2003): *Una televisión para la educación. La utopía posible*. Barcelona, Gedisa.
 MARTÍN-BARBERO, J. (2002): *La educación desde la comunicación*. Buenos Aires, Ediciones Norma.
 MARTÍN-BARBERO, J., REY, G. y RINCÓN, O. (2000): «Televisión Pública, Cultural, de Calidad», en *Revista Gaceta*, 47; 50-61.
 OROZCO, G. (2001): *Televisión, audiencias y educación*. Buenos Aires, Ediciones Norma.
 OROZCO, G. (2005): «De la enseñanza al aprendizaje: desordenamientos educativo-comunicativos en los tiempos, escenarios y procesos de conocimiento», en *Revista Nómadas*, 5.

Alejandra Walzer es profesora de la Universidad Carlos III de Madrid (España) (awalzer@hum.uc3m.es).