

Estudio crítico multimodal del discurso educativo/comunicacional en derechos humanos

Monserrat Fernández-Vela
Universidad Central del Ecuador
mafernandez@uce.edu.ec
<https://orcid.org/0000-0001-5168-4594>

Introducción

La educación en derechos humanos (EDH) no es estudiada frecuentemente desde una perspectiva que vincule la educación y la comunicación en el análisis del discurso, y tampoco existen métodos que propongan investigar el tema. A pesar de que la literatura sobre análisis del discurso (AD), análisis crítico del discurso (ACD) y estudios críticos del discurso (ECD) es abundante, solo unos pocos autores aplican esta teoría/método a la investigación del discurso y EDH. La repercusión de ese vacío es reveladora: “simplemente una práctica social que no esté atenta a la naturaleza propia de su discurso será reproductiva y no transformativa, y de ahí los retos en la EDH” (Keet, 2012, p. 8).

Tradicionalmente, los derechos humanos se abordan desde la perspectiva legalista (enfaticando los procesos, regulaciones y normativa) o desde una perspectiva filosófica (centrada en el origen, fundamentos ontológicos, y temas controversiales), dejando desatendido el discurso, sus prácticas y regímenes de verdad. Para algunos autores es necesario estudiar el discurso de los derechos humanos como una construcción social, no solo analizar las condiciones sociales, históricas, culturales e institucionales en las que aparecen, sino también el proceso de producción y distribución de los discursos, determinados por esos

contextos, y naturalmente, la forma en que los discursos moldean la percepción sobre los derechos, la manera de actuar frente a los mismos y los efectos tangibles en la vida de los sujetos de derechos (Karam, 2001; Landman, 2006).

De igual manera, en el caso de la EDH, su estudio se centra en la perspectiva educativa (planificación, diseño curricular, entornos, metodologías) y filosófica (ontológica y deontológica), y en muy contadas ocasiones, la EDH se estudia como un discurso que marca lo educativo, está marcado por lo filosófico, y tiene repercusiones en la praxis.

Por lo tanto, este capítulo utiliza los Estudios Críticos del Discurso (ECD) desde un enfoque multimodal y propone una metodología para analizar el discurso de la EDH desde tres aristas: educativa (a nivel macro, meso y micro curricular), ontológica (comprensión y fundamentos), y comunicacional. La propuesta metodológica responde a dos necesidades urgentes. La primera es el pensar en formas académicas creativas y técnicas para estudiar el discurso, que conecte y fusione métodos y técnicas de investigación del discurso y se lo aplique a la EDH (como a otros discursos educativos y comunicacionales). Por lo tanto, es una propuesta científica técnica pero también innovadora. La segunda, es pensar en una metodología *edud comunicativa*,¹ que vincule la educación y la comunicación, debido a que cuando se habla de EDH, no solo se habla desde el ámbito comunicativo del estudio del discurso sino también desde el ámbito educativo, las nociones y espacios pedagógicos de la construcción del discurso. Se pretende con ello cubrir ambas necesidades.

1 La edud comunicación como campo de estudio considera que en ciertos procesos y programas que vinculan educación y comunicación, la línea divisoria entre disciplinas es delgada y casi imposible de separar (Soares, 2000). Sin plantear que toda comunicación educa ni que toda educación comunica, es un paradigma para dar sentido a esos espacios de coincidencia. Se asocia fuertemente a temas relacionados con los derechos humanos y el cambio social por su enfoque de transformación social. Considero, como investigadora, que este estudio es uno de esos casos. Por lo tanto, planteo un acercamiento edud comunicacional.

Este capítulo es parte de la tesis doctoral de la autora, traducida del inglés, y describe la metodología que se utilizó en el caso de análisis de la propuesta editorial en educación en derechos humanos (publicada entre 2015 y 2017) de la Defensoría del Pueblo de Ecuador (DPE), la entidad nacional encargada de EDH en el país.

ECD en la educación/comunicación

La educación es una praxis humana que se interconecta profundamente con la comunicación, comparten el estar mediadas a través del lenguaje, por complejas interacciones sociales y relaciones de poder. Además, el discurso educativo es una construcción social, histórica y política alrededor de la relación conocimiento/poder, que atraviesa la historia de la humanidad y por su relevancia en los procesos de socialización humana moldea y constituye la comprensión que tenemos del mundo.

Por ello, los ECD son relevantes para estudiar el discurso educativo, porque se centran en exponer la relación entre poder y conocimiento a través del análisis y la crítica, y sirven para aumentar la comprensión profunda y comprometida de los significados, prácticas, representaciones, agentes y procesos que intervienen en la educación (Kress, 2011, p. 205).

Los estudios del discurso se centran en el lenguaje y su uso (semiótica, pragmática, sociolingüística y etnografía del lenguaje) pues comparten un terreno común. Están interesados en el uso *natural* del lenguaje, dentro de grandes unidades lingüísticas más allá de la gramática, incluidos los aspectos no verbales (como la semiosis, los elementos multimodales y visuales). Otros estudios abordan el discurso de las élites, que se materializa en los libros de texto, las leyes y el arte como formas de control social impuestas por las voces hegemónicas. Algunas investigaciones enfatizan las estrategias sociocognitivas dinámicas, mientras que otras analizan las estrategias de interacción, estudiando las funciones y contexto (sociales, culturales, situacionales

y cognitivas) del uso del lenguaje, y una gran cantidad de fenómenos de gramática textual y uso del lenguaje (Wodak y Meyer, 2016a).

La investigación enfocada en el AD surge en la década de 1960, y actualmente es un campo de estudio interdisciplinario que involucra y se usa en Antropología, Lingüística, Estudios Literarios, Sociología, Psicología Cognitiva y Social, Comunicación y Ciencias Políticas, con un amplio e intenso cuerpo de conocimiento. Sin embargo, van Dijk (2011) diferencia el análisis *crítico* del discurso (ACD) de otros tipos de estudios del discurso por su posicionalidad. El autor asegura que ACD se ocupa “principalmente de las dimensiones discursivas del abuso de poder y la injusticia y desigualdad que resultan de él” (van Dijk, 1993, p. 252), y a diferencia de otras ciencias sociales, ACD va más allá de la contribución teórica y se convierte en un campo específico de estudio, que busca comprender las complejas relaciones entre el poder y el discurso para impulsar una agenda de justicia social.

ACD es notable porque sus estudiosos hacen explícita su posición política frente al discurso, y desde esa visión crítica analizan las estructuras y relaciones de dominación y desigualdad. El giro crítico implica, por un lado, comprender las condiciones sociales y políticas en las que se produce el discurso (Tracy *et al.*, 2011), y por otro, implica autoconciencia y estándares éticos específicos frente a la lectura de la realidad social en la que se produce el mismo (van Dijk, 1993). Sin embargo, un cuestionamiento a estos académicos es que, a diferencia de los activistas y políticos, centran su atención en el análisis estructural a largo plazo de las causas, condiciones y consecuencias de los problemas sociales, pero no llegan a concretar su trabajo en producir un cambio inminente (Fairclough, 2014).

Desde la perspectiva constructivista-social, el ACD es uno de los enfoques más utilizados para entender el discurso, basadas en tres premisas: que el conocimiento no puede entenderse como una verdad objetiva; que el conocimiento es culturalmente específico e históricamente contingente; y que, los procesos sociales crean y mantienen la forma de entender y representar el mundo. Por lo tanto, el discurso como cons-

trucción social no es solo una construcción lingüística, sino que conduce a acciones sociales diferenciadas, que tienen consecuencias sociales tangibles (Gergen, 1985, pp. 268-269, en Jorgensen y Phillips, 2002).

Ahora bien, el ACD puede ser entendido como un enfoque, un método o una herramienta y esta polifuncionalidad genera confusión. Los estudios de ADC se sirven de nociones de otras disciplinas (como la antropología, comunicación, psicología o sociología, no solo la lingüística), y pueden utilizar diversos métodos de investigación experimental, etnometodológica o narrativa y técnicas muy diversas de recopilación de información (desde la entrevista, testimonio y grupo focal hasta el análisis documental y de objetos, entre otras). Por ello, van Dijk (2013) asegura que, para que el ACD sea considerado un “buen método”, debería ser capaz de dar una respuesta satisfactoria (confiable, relevante, etc.) a las preguntas de investigación, pero eso no ocurre, porque las formas de hacer ACD son diversas y dependen del tema, del lugar y del sujeto que investiga. Ergo, para unos autores el ACD no es un método sino muchos (Wodak y Meyer, 2016a), una teoría/método (Chouliaraki y Fairclough, 1999), o una “federación suelta de enfoques discursivos que comparten un compromiso político progresista y algunas raíces teóricas” (Tracy *et al.*, 2011, p. 243).

Además, se argumenta que un término más apropiado es Estudios Críticos del Discurso (ECD) para describir las teorías, métodos y otras prácticas relacionadas con el ACD (Tracy *et al.*, 2011; Wodak y Meyer, 2016a; van Dijk, 2013). Según Wodak y Meyer (2016), los ECD están:

[...] caracterizados por el interés común en deconstruir ideologías y poder a través de la investigación sistemática y reproducible de datos semióticos (escritos, hablados o visuales). Los investigadores de ECD también intentan hacer explícitos sus propios posicionamientos e intereses, conservando sus respectivas metodologías científicas y permaneciendo autorreflexivos de su propio proceso de investigación. (p. 4)

Utilizaré el término Estudios Críticos del Discurso para diferenciar este enfoque de otros enfoques críticos y no críticos para

el análisis del discurso, y como un concepto general que abarca las diversas perspectivas que describiré en las siguientes líneas.

ECD y EDH

Una característica sobresaliente de los casos de ECD aplicados a los derechos humanos es que se llevan a cabo en países del sur global, y se abordan desde múltiples perspectivas. Por ejemplo, centrados desde y hacia autores latinoamericanos y teorías poscoloniales (Pardo, 2010), *critical race theory* (Temple, 2010), desde la hegemonía y teorías sobre el poder (Manokha, 2009), utilizando teóricos como Foucault, Wodak, Fairclough, Reisigl, van Dijk, Laclau y Mouffe, entre otros. Algunos autores, aunque los temas no están directamente relacionados con los derechos humanos, lo abordan en un sentido más amplio, desde la comunicación intercultural relacionada con la justicia social, los diálogos negociados entre la *guerrilla* y la sociedad, la cobertura mediática de la pobreza, los discursos post-raciales y post-culturales, la espectacularización de los derechos humanos, el desarrollo de publicidad humanitaria en los periódicos, entre otros (Collier, 2014; Montesano Montessori, 2011; Temple, 2010; Vestergaard, 2013). Estos ejemplos presentan solo una pequeña muestra del creciente interés en los temas de derechos humanos analizados desde una perspectiva de ECD como método de investigación de la comunicación.

Aún más escasa es la literatura y el interés en estudiar el discurso sobre EDH, utilizando estudios críticos que proporcionen una metodología y un enfoque capaz de describir las relaciones entre discurso/poder/conocimiento y derechos humanos. Me permito resumir dos estudios del discurso sobre EDH. Uno de los principales artículos que guió mi enfoque inicial fue el análisis histórico realizado por André Keet sobre el discurso de la EDH. Argumenta que el rápido avance de los programas de EDH trajo peligros potenciales cuando al aplicarse de manera acrítica y dogmática y, por tanto, defiende la necesidad de estudiar la EDH como discurso, pero alejado del giro lingüístico superficial con que tradicionalmente se aborda el tema. Propone tocar

aspectos como ideología, poder, discurso institucionalizado, hegemonía, eurocentrismo y considera autores como Foucault, Fairclough, Derrida, Lucas, Bourdieu, Wodak (Keet, 2012). En el segundo, Coysh (2014), se centra en las percepciones de los profesionales sobre los programas de EDH incorporados en el currículo escolar en Tanzania; aborda temas como el poder y el discurso, pero tiene un marco conceptual de la EDH más extenso, y aporta con una metodología relativamente precisa que puede ser replicada.

La característica notable del discurso sobre EDH es su doble complejidad. Por un lado, representa la discusión propia sobre derechos humanos dividida entre autores y activistas que los defienden como la última utopía y la forma de alcanzar sociedades más justas; y, por otro lado, los autores y detractores que los critican como una construcción que casi se convierte en una quimera, inmensamente ideológica e incluso irreal (Hunt, 2007). Por otro, presenta la misma contraposición entre quienes defienden la EDH como el camino para alcanzar una cultura de paz y el empoderamiento de las sociedades, y los detractores que aseguran que educar en derechos es inculcar valores alienantes, “universales” generalmente impuestos desde la ONU sin sensibilidad local (UNESCO, 1978). En ese contexto, el discurso contruido alrededor de la EDH implica un proceso de socialización sobre lo que se entiende por derechos humanos, y más aún, las voces que se validan y se reproducen, aquellas que se silencian, y la forma en cómo actuar en la vida cotidiana respecto a esa comprensión de los derechos.

De ahí la importancia de estudiar el discurso sobre EDH desde una metodología que no solo se centre en el lenguaje, en el contenido o el mensaje, sino en el discurso mismo, con una lectura crítica de la relación poder/conocimiento de derechos humanos, y una lectura de los actores, escenarios, temas y el carácter político/histórico/social de este discurso particularmente en Ecuador.

Multimodalidad y EDH

En términos generales, la educación es un proceso de creación de significado basado en dos aspectos de una relación comunicativa recíproca: la enseñanza y el aprendizaje. Según Kress (2011), la educación se basa en interacciones y, por lo tanto, sin interacción, no hay creación de significado, ni conocimiento, ni aprendizaje, y en este caso particular, no hay aprendizaje sobre los derechos humanos. Sin embargo, en la educación, hay sendas maneras, medios y modos de interactuar. De acuerdo con análisis anteriores de programas de EDH,² esta utiliza varios modos de introducir contenido y producir conocimiento, incluidos libros de texto, manuales, guías y otros medios menos tradicionales como música, performance, videos e imágenes. También utiliza diversas formas de comunicación como debates, entrevistas y redes sociales, entre otras. Por lo tanto, la EDH es multimodal y comunicacional.

Se entiende la educación como una construcción histórica. El giro escolástico tradicional de la educación basa su paradigma en la enseñanza. La enseñanza se centró en la idea de que el conocimiento es constante, acumulativo y transmisible; el alumno tenía un papel pasivo de adquirir conocimiento y el significado (del mensaje) era dado por el maestro, un experto retórico que también era el productor del mensaje. Las escuelas eran depositarias de conocimiento, y el lenguaje era el núcleo del proceso educativo, a través de textos escritos (libros de texto) y oradores privilegiados (maestros).

Sin embargo, en el siglo XXI, las sociedades empujaron los cambios de la educación. Actualmente, existe la creencia de que el conocimiento no es fijo, sino que evoluciona, y puede hacerlo rápidamente. El conocimiento ya no es una cuestión de escuelas, está en todas partes y se presenta en varias formas, que idealmente son accesibles para “todos”. Además, en varios espacios, la distancia entre

2 Estudios anteriores como el de Youth for Human Rights International, y otros casos en América Latina, presentados en otras publicaciones.

el productor y el consumidor (prosumidor) de mensajes es menor o inexistente. Como resultado, la mayoría de las reformas educativas durante la última década cambiaron el énfasis de la enseñanza al proceso de aprendizaje. Por lo tanto, la pedagogía y el currículo también pasaron del contenido al proceso, del educador al educando, de los estudiantes pasivos a los activos. El significado se crea en la negociación entre el creador de signos (como productor o *sign-maker*) y el creador de significado (como aprendiz o *meaning-maker*), a veces realizada por el mismo agente. Los libros de texto y otros recursos se conciben y diseñan pensando en el creador de significado (el alumno), los requisitos sociales de la época y los giros tecnológicos. Por lo tanto, los recursos son múltiples y variados.

La comprensión de los *textos* como resultados del discurso en las instituciones educativas también ha cambiado. Los textos se constituyen y forman parte constitutiva de la negociación educativa de significados, donde las relaciones entre los niveles macro, meso y micro del sistema educativo se hacen manifiestas, evidentes, tangibles. La educación basó tradicionalmente su práctica en el lenguaje y, por eso, el texto escrito y el habla fueron los centros de ECD. Sin embargo, Machin y Mayer (2012) argumentan que el significado no solo se comunica por el lenguaje sino por otros modos semióticos. Por lo tanto, la educación no solo tiene lugar a través de esas formas de textos, sino que ocurre dentro y fuera del aula y a través de diversas formas, como imágenes fijas y en movimiento, gestos, música y/u objetos, es decir, de manera multimodal.

Los teóricos multimodales, como Kress, van Leeuwen y Machin, afirman que la comunicación (la educación como proceso comunicativo) debe considerar todos los modos como igualmente relevantes para el proceso. Según Kress (2011) “el término multimodalidad llama la atención sobre los muchos recursos materiales más allá del habla y la escritura que las sociedades han moldeado y que las culturas proporcionan como medios para la creación de significado” (p. 208). Al analizar los discursos multimodales en la educación, los investigadores

pueden buscar ideas sobre las múltiples formas de dar sentido y crear significados a partir del proceso de enseñanza-aprendizaje (Jancsary *et al.*, 2016).

Como propuesta teórica, la *multimodalidad* es un enfoque semiótico social que se concentra en el significado como resultado de la interacción. Lo *social* es el origen y la fuente de la generación de significado, y también es generador del proceso semiótico, cuya unidad central es el signo. Por lo tanto, la multimodalidad considera que el signo se realiza activamente en la interacción social. Kress (2011) argumenta que la diferencia en el enfoque del discurso, desde el *lenguaje en uso* hasta la *creación de significado*, es crucial para comprender la multimodalidad.

La relación entrelazada entre la multimodalidad y los ECD en la EDH parece obvia. La EDH como proceso educomunicacional multimodal que se produce no solo en instituciones educativas formales sino en todas partes y en diferentes espacios de la sociedad. Utiliza imágenes, música, performance, objetos, texto escrito y voz para (re) producir su contenido. Si la creación de significado se produce a través de varios modos, el estudio de solo las formas escritas y habladas del discurso limita el rango de signos que intervienen en este proceso educativo. El análisis del discurso multimodal presta especial atención a las funciones y relaciones entre modos. El énfasis crítico servirá para cuestionar cómo las condiciones culturales y sociales dan forma a la construcción, selección y uso de modos en EDH.

Además, si la atención de la multimodalidad está en la creación activa de signos (semiosis) y las formas de producir significado a través de signos, un enfoque de ECD ayudará a comprender cómo las interacciones sociales afectan y se ven afectadas en la investigación la semiosis de la EDH. La multimodalidad dará una idea de la articulación, el conjunto y el diseño de los diferentes modos de creación de signos que producen el discurso sobre la EDH. Finalmente, siendo la EDH una construcción social, política y cultural, el enfoque semiótico social y el enfoque crítico permiten un análisis multicapa de la EDH,

materializado en sus textos multimodales. Ambas teorías contribuyen a describir las relaciones entre poder/conocimiento, construcción sociocultural, y relaciones semióticas presentadas en la EDH.

Metodología

Nombrar en ECMD

Según Kress (2010), nombrar es una poderosa herramienta de investigación porque dirige la atención a aspectos específicos y formas de entender el mundo bajo investigación. Cada término puede ser interpretado de múltiples maneras. Nombrar los términos me da la oportunidad de aclarar mi posición hacia una teoría o un paradigma en términos de cómo se llevará a cabo. Además, según Todorov (2010), nombrar es un acto casi mágico de apropiación. Por lo tanto, como praxis política y académica, concentraré mi atención en ampliar mi definición de dos conceptos centrales que guían este trabajo: discurso y poder/conocimiento.

Discurso

La palabra *discurso* se menciona constantemente en los medios de comunicación contemporáneos, los debates políticos, la investigación académica y otros espacios sociales. La definición más común relaciona el discurso con cualquier forma de *texto* y *conversación* en entornos variados, como organizaciones, relaciones interpersonales o familia. Sin embargo, las teorías sobre el discurso son diversas y controvertidas. Por un lado, las primeras conceptualizaciones hechas por los lingüistas equiparan el discurso con el lenguaje. Según los lingüistas estructurales que siguieron a Saussure, el lenguaje (*langue*) está dominado por estructuras abstractas y relativamente fijas que determinan formas específicas de texto oral o escrito (*parole*) (Hall, 1997). En ese enfoque, los analistas del discurso lo entienden como un objeto de estudio abstracto, teórico y homogéneo.

Algunos estudiosos fuera de la lingüística funcional-estructural, influenciados por Bakhtin, Wittgenstein, Foucault y varios autores de la Escuela de Frankfurt, conciben el discurso como un sistema abierto y una interacción entre el lenguaje y la acción. Según este enfoque, el discurso es:

[Un] grupo de enunciados que proporcionan un lenguaje para hablar –una forma de representar el conocimiento sobre– un tema en un momento histórico determinado [...] El discurso trata sobre la producción de conocimiento a través del lenguaje. Pero [...] dado que todas las prácticas sociales implican *significado*, y los significados moldean e influyen en lo que hacemos –nuestra conducta– todas las prácticas tienen un aspecto discursivo. (Hall, 1997, p. 72)

Esta proposición es compartida por los analistas críticos que piensan que el discurso es lenguaje, pero *no solo* lenguaje (Wodak y Meyer, 2016a). El discurso es una forma particular de hablar y entender el mundo (o un aspecto del mundo) (Jorgensen y Phillips, 2002). Además, el discurso es lenguaje en acción (Bloomaert, 2005). En ese contexto, el discurso para los estudiosos de ECD es una forma de *práctica* social, que “implica una relación dialéctica entre un evento discursivo particular y la(s) situación(es), institución(es) y estructura(s) social(es) que lo enmarcan” y lo condicionan (Fairclough y Wodak, 1997, p. 258, citado en Wodak y Meyer, 2016, p. 6). Ergo, por un lado, el discurso está condicionado socialmente (por múltiples relaciones dialécticas), y, por otro lado, el discurso es constitutivo porque puede ayudar a reproducir el *status quo* o contribuir a transformarlo. Según Kress (2010, en Wodak y Meyer, 2016a), desde un enfoque semiótico social:

El discurso trata de la producción y organización del significado sobre el mundo desde una posición institucional. [...] El discurso se refiere a las “instituciones” y al conocimiento que producen sobre el mundo que constituye su dominio (Kress, 1984/ 1989). El conocimiento sobre el mundo que es el dominio de relevancia y responsabilidad de la institución se produce continuamente [...]. El “discurso” nombra tanto lo complejo como las comprensiones derivadas de los encuentros con dicho conocimiento. En estos encuentros, “nosotros” producimos lo

que luego tenemos como nuestro conocimiento sobre nuestro mundo. El discurso da forma y nombra las rutas a través de las cuales (hemos llegado) a conocer el mundo socialmente formado como un tipo de conocimiento. (p. 110)

Relación poder/conocimiento/discurso

Los ECMD recibe la influencia de las ideas de Foucault sobre la relación entre poder/conocimiento y discurso. La primera consideración es que nada existe fuera del discurso (Foucault, 1980).³ Por esa razón, si cada aspecto de la vida responde al discurso, hay varios discursos presentes al mismo tiempo en cada cultura. Sin embargo, la multiplicidad de discursos complejos que compiten entre sí crea luchas de poder. En segundo lugar, las reglas que rigen el discurso no son solo lingüísticas o materiales. Se dibujan bajo condiciones culturales específicas y responden a una historicidad particular. Además, en cada período (y respondiendo a cada condición cultural específica) el discurso produce formas y prácticas de conocimiento. Por lo tanto, el conocimiento también es cultural e históricamente específico y está saturado de relaciones de poder (Hall, 1997). Ergo, el discurso está íntimamente involucrado en el proceso de adquisición de conocimiento a través del lenguaje (Zagan, 2015). Sin embargo, he argumentado anteriormente que el conocimiento no se logra solo por el lenguaje (escrito o hablado), sino por otros modos semióticos igualmente relevantes para la adquisición del conocimiento.

Según Jager y Maier (2016), los discursos ejercen poder porque utilizan algunos elementos del conocimiento para institucionalizar y regular formas de hablar, pensar y actuar. El poder del discurso tiene dos efectos: primero, los discursos constituyen sujetos al formar la conciencia individual y colectiva; segundo, “dado que la conciencia constituye acción, los discursos determinan la acción, y la acción

3 Foucault no asegura que no existe un mundo material, sino que nada en el mundo tiene significado (humano) fuera del discurso. Igualmente, no aseguró que el discurso no sea lenguaje, sino que no es solamente lenguaje (Zagan, 2015).

crea materialización. Los discursos guían así la creación individual y colectiva de la realidad” (Jager y Maier, 2016, p. 117).

En entornos educativos, según Kress (2011), “crear un signo es *crear* conocimiento” y el conocimiento es moldeado por el agente social, en la selección de distintas posibilidades representacionales de modos específicos en el punto de fabricación del signo (p. 211). Hay decisiones conscientes o inconscientes tomadas por el retor/productor/educador, que reflejan contextos socioculturales, políticos y económicos particulares del creador y la institución educativa. Estas decisiones se producen en las relaciones de poder, que determinan quién habla, sobre qué, cuándo y cómo. Las relaciones de poder se (re)negocian en la producción del signo, que constituye el conocimiento, y se (re)producen en el discurso.

El poder es una característica sistémica constitutiva de la sociedad, ampliamente invisibilizada. Fue concebido como un rasgo todopoderoso, unidireccional (de arriba hacia abajo), que podía ser poseída individualmente. La concepción del poder desarrollada por Foucault difiere, pues plantea que (en Wodak y Meyer, 2016a):

El poder está en todas partes; no porque lo abarque todo, sino porque viene de todos lados [...] El poder no es una institución, ni una estructura; tampoco es una cierta fuerza de la que estamos dotados; es el nombre que se atribuye a una situación estratégica compleja en una sociedad particular. [...] El poder no es algo adquirido, aprovechado o compartido, algo a lo que uno se aferra o permite que se deslice; El poder se ejerce desde innumerables puntos, en la interacción de relaciones no igualitarias y móviles. El poder viene de abajo; es decir, no hay una oposición binaria y abarcadora entre gobernantes y gobernados en la raíz de las relaciones de poder, y que sirva como una matriz general, no hay tal dualidad que se extienda de arriba hacia abajo y reaccione en grupos cada vez más limitados hasta las profundidades mismas del cuerpo social. Se debe suponer más bien que las múltiples relaciones de fuerza que toman forma y entran en juego en la maquinaria de producción, en las familias, los grupos limitados y las instituciones, son la base de los efectos de gran alcance de la divi-

sión que atraviesan el cuerpo social en su conjunto. Las principales dominaciones son los efectos hegemónicos que son sostenidos por todas estas confrontaciones. (pp. 93-94)

Sin embargo, las luchas constantes entre grupos producen desigualdades. Las personas con poder sobre la producción el discurso determina qué voces se pueden escuchar y qué narrativas se van a contar (Fairclough, 2014). Esta relación de poder se repite en todos los niveles de la vida social, desde las relaciones interpersonales dentro de la familia hasta las relaciones más formales dentro de las instituciones y los estados.

Los ECD consideran que su objetivo es hacer una contribución significativa y específica a los análisis sociales o políticos críticos al proporcionar una “explicación del papel del lenguaje, el uso del lenguaje, el discurso o los eventos comunicativos en la (re)producción de dominación y desigualdad” (van Dijk, 1993, p. 273), deconstruyendo ideologías y las relaciones discurso-poder (Fairclough, 2014; Wodak y Meyer, 2016a). Los ECD buscan comprender la dinámica de la vida social existente como base para cambiarla.

Caso de estudio: Defensoría del Pueblo de Ecuador

La Defensoría del Pueblo del Ecuador (DPE), por mandato constitucional, es la Institución Nacional de Derechos Humanos y de la Naturaleza y le corresponde coordinar, aprobar, supervisar y evaluar (a nivel operativo) su protección y promoción; y también de generar las estrategias de conocimiento, procesos y estándares en EDH, a través del diseño y aprobación de los contenidos y metodología para los diferentes procesos de difusión, sensibilización, capacitación y diseño de programas a nivel nacional.

A partir de la idea de que el discurso debe ser estudiado desde una perspectiva multidisciplinaria, mi tesis doctoral propuso un ECMD desde tres enfoques complementarios y entrelazados. A nivel ontológico implicó revisar los constructos sobre derechos humanos,

el sujeto de derecho y las negociaciones de sentido entre el sistema internacional, nacional y la propuesta institucional de la DPE. A nivel comunicacional, el estudio se centró en la representación del sujeto de derechos, el papel de la cultura (diversidad, interculturalidad e interseccionalidad), los usos intertextuales e interdiscursivos y los múltiples modos de construcción de significados. Finalmente, desde la perspectiva educativa, se analizó en detalle la coherencia y cohesión entre los niveles macro, meso y micro del diseño educativo, desde la propuesta filosófica y metodológica hasta la disposición de metas, recursos y planificación de las actividades.

Gráfico 1

Relación discurso, pregunta de investigación y temas específicos

DISCURSO	PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	TEMAS ESPECÍFICOS
Ontológico	¿Cómo se conciben y ponen en práctica los derechos humanos y educación en derechos humanos en el programa DPE?	• Discursos que se promueven • Concepción de sujetos y actores • Negociaciones de principios entre lo internacional y nacional • Nociones fundamentales de derechos • Debates
Comunicacional	¿Cómo se utilizan la comunicación y el discurso de la EDH para promover y retratar la cultura, la diversidad, la interculturalidad y la interseccionalidad en Ecuador?	• Representaciones • Culturas, diversidad e interculturalidad • Interseccionalidad • Codificaciones “universales” vs. Glocal • Traducción cultural
Educativo	¿Cuál es la coherencia y cohesión entre el modelo educativo (macro), pedagógico (meso) y didáctico (micro) del programa de EDH del DPE?	• Modelo educativo • Modelo pedagógico • Modelo didáctico: metodologías y ciclos de aprendizaje • Cohesión y coherencia entre niveles

La DPE produjo de 2015 a 2017 seis libros con temáticas que van desde la construcción teórica y regulatoria del programa de educación, hasta guías y manuales pedagógico-didácticos. Los tres recursos que constituyen el corpus de análisis fueron: una guía metodológica⁴ para

4 Guía metodológica para procesos de sensibilización y capacitación en introducción a los derechos humanos (2016).

procesos introductorios de capacitación y sensibilización, un manual⁵ dirigido a ayudar a capacitadores y facilitadores, y un libro de trabajo⁶ para acompañar el manual. Cada uno de estos tres recursos pedagógicos tiene una estrategia diferente en el acercamiento a la EDH.

Las perspectivas interdisciplinarias desde las cuales se analizará el discurso de EDH del DPE constituyó la fuerza central del ECD propuesto en la disertación, pero para lograr este objetivo tan ambicioso tenía que diseñar una metodología que me permitiera desglosar, analizar y dar sentido a la propuesta multivariable, y es lo que me permito presentar en este capítulo.⁷

Método/Metodología

Como he dicho, la multimodalidad y los ECD son teoría/método porque proponen un marco amplio para estudiar el discurso, pero no tienen una forma monolítica de hacerlo. Dado que la forma concreta de análisis tiene que ajustarse a la pregunta de investigación particular, el contexto y los datos, los estudios multimodales y críticos del discurso pueden significar muchas cosas diferentes y utilizar herramientas analíticas muy específicas (Jancsary *et al.*, 2016).

En términos generales, este estudio se basa principalmente en la multimodalidad sociosemiótico de Kress y van Leeuwen; considera el interés de Kress en los procesos educativos, el enfoque crítico del discurso de Van Dijk y Wodak, la perspectiva cultural de Shi-Xu y Pardo, la interrelación poder/conocimiento/discurso de Foucault, y el ejemplo de Keet y Coysh en el ACD de la EDH.

5 ¡Vivo mis derechos! Manual de implementación para facilitadores y facilitadoras (2016).

6 ¡Vivo mis derechos! Bitácora personal (2015).

7 Este capítulo presenta la propuesta metodológica, más que los resultados de la disertación, que por su extensión son expuestos en otros textos que están en proceso de publicación.

Propongo una metodología de cinco pasos que siguen la de Jancsary, Höllerer y Meyer (2016), aplicándola a la EDH. Los primeros tres pasos responden a *de qué* se trata, *cómo* y *quién* produce el discurso, preguntas centrales en las relaciones poder/conocimiento. El cuarto, analiza la forma en que esos elementos (*cómo*, *qué* y *quién*) se ensamblan en la composición del texto. Finalmente, el quinto paso abre el espacio a un momento crítico-evaluativo.

Estudio de EDH en cinco pasos

Medios y modos: cómo se produce el discurso

Los modos y géneros responden *cómo* se produce el discurso en los materiales estudiados, enmarcados en el contexto espaciotemporal y sociocultural de la DPE. Por ello, el primer paso es encuadrar el discurso. Kress (2010) argumenta que:

[l]os lenguajes y medios de encuadre son esenciales para la creación de significado en todos los modos. El marco encuadra la extensión espacial y/o temporal y los límites de un texto u otra entidad semiótica. Mi lema “Sin marco no hay sentido” implica que necesitamos centrarnos en el marco, en las formas de encuadre y en lo que está enmarcado, en todo momento, por igual. (p. 149)

El *encuadre* contextualiza los textos en el macro y meso entorno de la DPE como organización productora de signos (estructura, mandato, normativa) y en el programa de EDH (modelos educativo y pedagógico).

Segundo, se identifican los *modos*, que según Kress (2010) son los recursos de significado organizadores y moldeadores. Es decir, cada signo forma y al mismo tiempo está formado por profundas orientaciones ontológicas/histórico/sociales de una sociedad y sus culturas, y responde a la pregunta *con qué medios* se produce el mensaje. Los modos de los textos de EDH son principalmente el texto escrito, las imágenes (fijas y en movimiento) y el performance.

Tercero, los *géneros*, que son la “acción comunicativa tipificada invocada en respuesta a una situación recurrente” (Yates y Orlikowski, 1992, en Jancsary *et al.*, 2016, p. 192). Representan una relación social regulada entre el agente creador de signo (*sign-maker*) y la institución social donde se produce el género, siguen instrucciones explícitas en torno a su construcción (visiblemente reconocibles entre los productores y consumidores), pero tienen límites delgados entre un género y otro, que dependen de los ojos del investigador. Algunos de los géneros identificados en los textos de EDH son lecciones, actividades, cartas, comunicados de prensa, gráficos, dramatizaciones y diálogos.

Algunas preguntas que surgen son⁸: ¿Cuál es el contexto temporal y sociocultural de los materiales? ¿Cuáles son los modos utilizados? ¿Qué características tienen? ¿Cuáles son los géneros presentados? ¿Qué tan institucionalizados están? ¿Qué características son prominentes en cada género? ¿Qué relación existe entre la selección del modo y el género y sus públicos? y, ¿por qué y cómo es reconocible?

Gráfico 2

Fase 1, división y temas específicos

Medios y modos: Cómo se produce el discurso	<i>Marco</i>	• Contexto espacio temporal • Contexto sociocultural
	<i>Modo</i>	• Significado • Tipos de modos • Características
	<i>Género</i>	• Tipos de géneros • Características • Institucionalización del género
	<i>Correlaciones</i>	• Relación modo, género y públicos

Contenido: lo que se dice en las líneas y entre líneas

En este paso, el análisis se centra en describir *lo que se dice* en los materiales. El manual del DPE, la guía metodológica y el libro tienen contenidos explícitos muy similares y difieren ligeramente en el orden y forma de presentación de estos. Sin embargo, cuando se

⁸ Basado en algunas proporcionadas por Jancsary *et al.*, 2016.

analiza un contenido, no todo es *manifiesto*, sino que algunas cosas, como los valores políticos y culturales están ocultas o están *latente*. Por lo tanto, es importante leer las líneas y entre líneas.

Según el enfoque sociosemiótico, los signos son la unidad mínima de semiosis, pero no puede sostenerse por sí mismo. Los signos *tienen sentido* dentro de su entorno social cuando un grupo de personas los reconoce (*meaning-makers*). Además, la multimodalidad propone que los signos se pueden presentar de muchas maneras (modos), todas igualmente significativas para el proceso de creación de significado, y describe las funciones y relaciones entre modos. En resumen, Kress (2011) argumenta que:

La semiótica social y la dimensión multimodal de la teoría, nos hablan sobre el *interés* y la *agencia*; sobre (*creación de*) el *significado*, sobre los procesos de creación de signos en entornos sociales; sobre los *recursos* para dar sentido y sus respectivos *potenciales* como *significantes* en la fabricación de *signos como metáforas*; sobre *significados potenciales* de formas *culturales/semióticas*. La teoría puede describir y analizar todos los signos en todos los *modos*, así como su interrelación en cualquier texto. (p. 59)

Un aspecto fundamental de la multimodalidad es *el diseño* de los recursos que responde al interés de la DPE como creadora de signos. El diseño es un esfuerzo político (y comunicacional) al servicio de la fabricación de signos y moldeador de su materialidad. Tiene en cuenta “las condiciones en el entorno de la comunicación: las características sobresalientes de la audiencia, la materia a comunicar y las relaciones de poder que se obtienen en el entorno comunicacional” (Kress, 2011, p. 222), y responden a la agencia del creador de signo y el diseñador (que sigue las indicaciones del primero). Kress argumenta que:

El énfasis en la creación de signos más que en el uso de signos es crucial: afirma que los signos siempre son nuevos, a partir de la evaluación del fabricante de signos del entorno de comunicación, los recursos disponibles para hacer signos y el interés del creador de signo en el momento de hacer el signo. Los signos son conjunciones motivadas de forma y significado, el producto de la agencia y el interés del creador de signo. (p. 209)

La distancia entre lo manifiesto y lo latente es difícil de definir, en ocasiones se traslapan y en ocasiones son totalmente opuestas. En el caso de estudio se dividió en tres categorías (ontológico, comunicacional y educativo) por dos variables (manifiesto y latente), se plantearon preguntas guías y se fue analizando caso por caso. El diseño fue tomado en cuenta dentro de la comunicación.

El siguiente gráfico propone un desglose algo más específico de algunos temas manifiestos y latentes que se investigaron en cada discurso.

Gráfico 3

Fase 2, división y temas específicos

Contenido: Lo que se dice en las líneas y entre líneas	Ontológico Manifiesto	• Valores y principios de Derechos Humanos • Sujeto de los derechos • Cultura y derechos: multiculturalidad y plurinacionalidad
	Comunica- cional Manifiesto	• Representaciones: personas, objetos, acciones y entornos • Diseño y maquetación: elementos visibles del diseño • Interseccionalidad representada • Lenguaje y tono de los textos
	Educativo Manifiesto	• Modelo educativo: principios y filosofía • Modelo pedagógico: elementos qué, cómo, cuándo, a quién es, etc. • Modelo didáctico: actores, técnicas, contenidos, objetivos, etc. • Ciclo de aprendizaje • Tipos y modos de planificación • Ciclo didáctico (inicio, desarrollo y cierre)
	Ontológico latente	• Relación, negociación o contestación entre valores y principios del PMDH, la Constitución y la DPE • Principios ontológicos y epistemológicos • Sujeto de derechos implícito • Sumak Kawsay • Interculturalidad, identidad, interseccionalidad y diversidad

	Comuni- cacional latente	• Interseccionalidad • Interdiscursividad (interacción dentro o a través de discursos) • Traducciones: • Transducción: de un modo a otro • Transformación: reordenar los significados en el mismo modo.
	Educativos latente	• Coherencia en relación, negociación, contestación entre la sociedad y la DPE • Coherencia y cohesión de los elementos del modelo pedagógico • Coherencia entre el modelo didáctico, las actividades y los participantes • Relación del programa con los modelos de EDH internacionales del PMDH

Agentes (Sign-Makers y *Meaning-Makers*): voces presentadas o silenciadas

La prominencia de las voces presentadas en los materiales de los programas de EDH es de crucial importancia para un análisis crítico. En el contexto de la posición crítica latinoamericana sobre el discurso de los derechos humanos, el *quién* de los derechos humanos es una cuestión de poder. Relacionados con el discurso de los derechos humanos, los materiales dan idea sobre las diferentes voces e historias contadas en torno a la noción de derechos, especialmente sobre las grandes narrativas retratadas por las Naciones Unidas (sobre el sistema internacional de derechos) y el Estado ecuatoriano (sobre el *Sumak Kawsay*). Sin embargo, no está tan claro cómo y quién habla por los pueblos.

En esta fase, Jancsary *et al.* (2016) diferencian entre el agente que crea el signo (*sign-maker*) y quién crea el significado (*meaning-maker*). Esto hace referencia a la idea de que el productor del mensaje responde tanto al contexto institucional como al personal en el que desarrolla la creación del signo y su significado. En este caso de estudio es la DPE. En cambio, quin da sentido al signo no está dentro de la organización,

sino que es el destinatario de este, y el sentido que le otorga puede o no estar en productor. Sin embargo, este estudio se centra en el *sign-maker*.

En relación con el discurso de EDH del DPE, es esencial abordar qué voces se escuchan y en qué contexto; y cómo se construye la persona educada en el programa como sujeto de derechos, con qué efectos en la vida real. Además, el estudio cuestiona cómo las voces de las minorías (y su posición sobre los derechos humanos) son impugnadas, negociadas o silenciadas por las grandes narrativas ONU-Estado. Por lo tanto, aplicar los conceptos de cultura, interculturalidad, interseccionalidad, *transversalización*, es fundamental para el análisis en esta parte.

Aquí surgen algunas preguntas y temas específicos que se describen en el gráfico a continuación.

Gráfico 4

Fase 3, división y temas específicos

Creadores de signos y creadores de significado: voces presentadas o silenciadas	Creadores de signos significados	• Posición habla el rétor/educador/agente • Quién/es es/son sign-maker • Voces presentes • Multi o univocidad • Multiplicidad u homogeneidad, negociación y disputa de visiones y narrativas • Creación del sujeto de los derechos según el agente • Creación y presunción del educando como sujeto de derechos • Voces minoritarias • Nociones de cultura, la interculturalidad y la transversalidad en las voces representadas
--	----------------------------------	--

Composición: cómo se interconectan los elementos

El cuarto paso del análisis implica reconstruir las piezas estudiadas por separado. Según Kress (2010), la orquestación de modos ayuda a comprender los propósitos y necesidades del creador de signos al seleccionar la *idoneidad* de un modo sobre otro, la interdependencia mutua y la *armonía* de los conjuntos, la *coherencia* y *cohesión* entre

modos, géneros y texto, y enfatizar los potenciales de significado del modo, ya sea trans, inter o intramodal.

Aquí se pueden plantear preguntas que relacionen los elementos verbales y visuales, *roles y funciones* de lo verbal y lo visual, *mensajes o narrativas*, y *posibles* jerarquizaciones e interrelaciones entre modos y géneros (Jancsary *et al.*, 2016), y, además, se pregunta sobre cómo se coheresionan los elementos de cada texto entre sí, y entre textos con el programa. El detalle se muestra en el gráfico.

Gráfico 5

Fase 4, división y temas específicos

Composición: Cómo se interconectan los elementos	Modalidad y discursividad: inter-, intra-, trans-.	• Relación de los elementos verbales y visuales • “Roles” y “funciones” particulares de lo verbal y lo visual • “Mensajes” o “narrativas” integradas en la composición • Jerarquías e interrelación entre modos • Modos y géneros más dominantes o subordinados • Coherencia entre el contenido latente y manifiesto • Funcionalidad del recurso como un todo • Funcionalidad de los tres recursos como una todo en el programa de la DPE • Interconexiones, interdiscursividad en el programa
---	--	--

Evaluación crítica: ¿qué implica todo esto?

Jancsary *et al.* (2016) invitan a buscar patrones de significado. Los patrones revelarán principalmente las relaciones sobre el poder/ conocimiento/discurso. El enfoque del creador de signos descubre los intereses detrás de los materiales, y el uso del signo muestra el objetivo del material y, por lo tanto, lo que se refuerza, impugna, negocia, oculta o asume en el programa de EDH del DPE.

Según Kress (2010), la unión de elementos del discurso:

No es accidental ni meramente contingente; sirve a propósitos sociales específicos y descriptibles. *Los objetos semióticos*, ya sean edificios, textos escritos, historias contadas casualmente, películas, jardines y su diseño, videojuegos, los diseños y contenidos de museos

y supermercados son los sitios materiales para la unión de discursos y su surgimiento en forma material y naturalizada. (p. 113)

Por lo tanto, se pregunta cuáles son algunas fortalezas y debilidades de los materiales, los aspectos a fomentarse y fortalecerse, las principales preocupaciones alrededor del discurso de los derechos humanos, las posibles consecuencias inferidas desde la propuesta de la DPE, y, sobre todo, qué implican todos estos materiales individualmente y como conjunto dentro del programa de EDH en la construcción del discurso de la DPE.

Gráfico 6

Fase 5, división y temas específicos

Evaluación Crítica: ¿qué implica todo esto?	¿Qué implican todos estos materiales previamente analizados dentro del programa de educación en derechos humanos de la <i>Defensoría del Pueblo de Ecuador</i>? • Fortalezas y debilidades de los recursos • Aspectos por fomentarse y fortalecerse • Aspectos por mejorarse o a tener en alerta • Posibles consecuencias de la propuesta • Patrones de significados • Relaciones entre discurso y poder • Voces y relaciones de poder
--	---

Procedimiento de análisis de la información

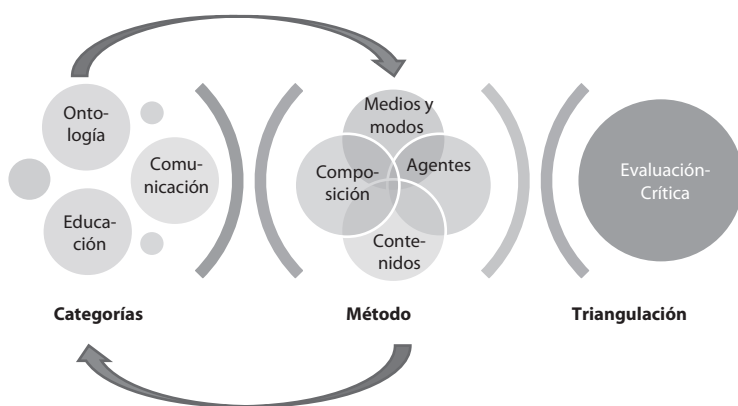
Las matrices presentadas de las cinco fases de la metodología adaptada de Jancsary, Höllerer y Meyer fueron las directrices que me permitieron guiar la minería de datos. En primer término, produje una base de datos con los temas y contenidos educativos (actividades, lecciones, ciclos, contenidos, filosofía educativa, entre otros) y comunicacionales (imágenes fijas y en movimiento, videos, aspectos discursivos y comunicacionales, entre otros) que salieron del corpus, haciendo un barrido exhaustivo de los tres recursos; luego los codifiqué proponiendo temas hasta encontrar patrones que reflejaban las categorías detalladas en las fases de esta metodología.

En segundo lugar, hice el proceso inverso y cree una base de datos desde la metodología. Tomé cada uno de los temas específicos detallados en las fases y los fui contestando mientras revisaba la

base de datos inicial. Así me aseguré de no dejar ninguna pregunta irresoluta o tema olvidado. Por último, triangulé los resultados de la base de datos que salió de los textos, con la base de datos que se contestó desde la metodología, las teorías y enfoques desarrollados en el marco teórico de la disertación, y describí cualitativa y narrativamente los resultados.⁹

Gráfico 7

Procesamiento y triangulación



La relevancia, precisión y eficacia del producto de esa investigación se evidencia en que los resultados fueron presentados ante el departamento encargado a nivel nacional de la educación en derechos de la DPE, y a raíz de eso, se generaron algunos proyectos educomunicacionales de trabajo conjunto para impulsar y fortalecer el programa nacional de EDH en Ecuador, que actualmente están en marcha. Esto también es importante porque implica que un estudio crítico del discurso puede traducirse en acciones concretas que transforman la realidad, como se propone teóricamente a lo largo de este capítulo.

9 Como se mencionó, los resultados son bastante extensos y por ello no pueden ser descritos aquí, además de que el énfasis de este capítulo es eminentemente metodológico.

Conclusión

Este estudio propone una metodología práctica de estudios multimodales del discurso que sea interdisciplinaria y multiperspectiva, aplicada a la EDH del programa de la *Defensoría del Pueblo de Ecuador*. Una fortaleza del estudio fue presentar una perspectiva interdisciplinaria holística informada para entrelazar los campos de la comunicación, educación y otología del problema, y, requirió una visión conceptual-metodológica multiperspectiva desde las teorías críticas, socioconstructivistas y sociosemióticas. Esta teoría/método fue oportuna para discutir y reflexionar sobre la relación poder/conocimiento/discurso de la EDH, además como una construcción social, histórica y culturalmente determinada.

Otra fortaleza fue analizar el caso de la *Defensoría del Pueblo de Ecuador*, como Institución Nacional encargada de los temas de derechos humanos y EDH. Esta organización diseñó un programa y produjo material pedagógico de EDH aplicado a nivel nacional. La producción educativa por principio es “política, con efectos políticos y comunicacionales, es decir, provocar y producir el reordenamiento de las relaciones sociales por medios semióticos” (Kress, 2010, p. 121), por lo tanto, aplicar ECD en el caso del DPE permitió entender y visibilizar la construcción del discurso de la EDH desde el punto de vista del Estado ecuatoriano.

Por otro lado, dada mi muestra y mi posicionalidad, encontré ciertos aspectos de la metodología que deben ser tratados cuidadosamente. Primero, una posible limitación es que a pesar de la diversidad de enfoques de ECD, parece sufrir de relativa ceguera cultural. La semiótica social multimodal intenta resolver este dilema, abordando los matices culturales de múltiples modos de comunicar un discurso. Por lo tanto, se reconoce a los autores que plantean como necesario un enfoque cultural que pueda responder a los matices culturales de los textos (Pardo, 2010; Shi-Xu, 2014).

Una segunda limitación y amenaza es que la metodología multimodal es complicada y difícil de aplicar en un corpus amplio de texto (tal es mi caso). Los tres recursos (un manual, un cuaderno de trabajo y la guía metodológica que los acompaña) son extensos. Adicionalmente, la conceptualización sobre lo multimodal, las formas de identificar y los límites entre modos y géneros son poco claros y difusos, y el encuadre de los textos es más débil en entornos informales.

La tercera limitación es la traducción entendida no solo como el cambio literal entre un código lingüístico a otro, sino la traducción del significado y contexto asociado al texto (Al-Hejin, 2012). Por lo tanto, las traducciones en el estudio son múltiples. En primer lugar, el programa DPE utiliza el sistema internacional de derechos (de las Naciones Unidas), más los principios nacionales de *Sumak Kawsay* y de la Naturaleza, entrelazados con la idea de múltiples naciones dentro del territorio ecuatoriano, lo que implica varias traducciones culturales.

Sin embargo, estas limitaciones son también oportunidades para la reflexión y el compromiso crítico en la investigación. En primer lugar, sin negar o silenciar la increíble contribución de los autores europeos y norteamericanos a los ECD, es factible asumir, para próximos estudios, un enfoque más cultural con autores que permitan entender el fenómeno *desde* una perspectiva glocal. En segundo lugar, no es necesario adoptar un solo enfoque completo para la investigación, porque el campo en sí es una amalgama de teorías/métodos. Finalmente, según Jansary *et al.* (2016), es imposible describir exhaustivamente todas las narrativas presentadas en un corpus. Por lo tanto, este estudio es un “indicador de las historias más dominantes” contadas por el caso estudiado. En consecuencia, este estudio cultural, multidisciplinario y de múltiples perspectivas es solo un bloque de construcción para abogar, por un lado, por una discusión más amplia sobre los derechos humanos y el discurso de EDH en Ecuador, y por otro, en el fortalecimiento de metodologías (prácticas e innovadoras) que analicen estos temas desde una perspectiva discursiva educomunicacional.

Referencias bibliográficas

- AlAfnan, M. (2017). Critical perspective to genre analysis: intertextuality and interdiscursivity in electronic mail communication. *Advances in Journalism and Communication*, 5, 23-49. <https://doi.org/https://doi.org/10.4236/ajc.2017.51002>
- Al-Hejin, B. (2012). Linking critical discourse analysis with translation studies: an example from BBC News. *Journal of Language and Politics*, 11(3), 311-335.
- Bloomaert, J. (2005). *Discourse: A critical introduction*. Cambridge University Press.
- Chouliaraki, L. y Fairclough, N. (1999). *Discourse in late modernity. Rethinking critical discourse analysis*. EUP.
- Collier, M. J. (2014). *Community engagement and intercultural praxis: dancing with difference in diverse context*. Peter Lang Publishing.
- Coysh, J. (2014). The dominant discourse of human rights education: a critique. *Journal of Human Rights Practice*, 6(1), 89-114.
- Fairclough, N. (2014). *Language and Power*. Routledge.
- Foucault, M. (1980). *Power/Knowledge*. Routledge.
- Hall, S. (1997). *Representation: Cultural representations and signifying practices*. Sage.
- Hunt, L. (2007). *Inventing Human Rights*. W. W. Norton & Company.
- Jager, S. y Maier, F. (2016). Analysing discourses and dispositives: a Foucauldian approach to theory and methodology. En R. Wodak y M. Meyer, *Methods of Critical Discourse Studies* (pp. 109-136). Sage Publications.
- Jancsary, D., Höllerer, M. y Meyer, R. (2016). Critical analysis of visual and multimodal text. En R. Wodak y M. Meyer, *Methods of Critical Discourse Studies* (pp. 181-204). Sage.
- Jorgensen, M. y Phillips, L. (2002). *Discourse analysis as theory and method*. Sage.
- Karam, T. (2001). El estudio comunicativo de los Derechos Humanos: aproximación teórica y epistemológica. *Comunicación*, (113), 32-37.
- Keet, A. (2012). Discourse, Betrayal and critique: the renewal of human rights education. En C. Roux, *Safe Spaces: Human Rights Education in diverse context* (pp. 7-28). Sense Publishers.
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge.
- Kress, G. (2011). Discourse analysis in education. Multimodal social semiotics approach. En R. Rogers, *Critical Discourse Analysis in Education* (pp. 205-226). Routledge.

- Landman, T. (2006). *Studying Human Rights*. Routledge.
- Machin, D. y Mayr, A. (2012). *How to do critical discourse analysis: a multimodal introduction*. Sage.
- Manokha, I. (2009). Foucault's concepts of power and the global discourse of Human Rights. *Global Society*, 23(4), 429-452.
- Montesano Montessori, N. (2011). The design of a theoretical, methodological, analytical framework to analyse hegemony in discourse. *Critical Discourse Studies*, 8(3), 169-181.
- Pardo, N. (2010). Latin-American discourse studies: state of the art and new perspectives. *Journal of Multicultural Discourse*, 5(3), 183-192.
- Reisigl, M. y Wodak, R. (2016). The Discourse-Historical Approach (DHA). En R. Wodak y M. Meyer, *Methods of Critical Discourse Studies* (pp. 23-61). Sage Publishing.
- Shi-Xu. (2014). In Cultural Dialogue with CDA. *Critical Discourse Studies*, 11(3), 360-369.
- Soares, I. (2000). La Comunicación/Educación como nuevo campo del conocimiento y el perfil de su profesional. *HUMANITAS. Portal temático en Humanidades*, (13), 11-36. <https://bit.ly/3QwM3c0>
- Temple, C. (2010). Communicating race and culture in the twenty-first century: discourse and the post-racial/post-cultural challenge. *Journal of Multicultural Discourses*, 5(1), 45-63.
- Todorov, T. (2010). *La conquista de América: el problema del otro*. Siglo XXI.
- Tracy, K., Martínez Guillem, S., Robles, J. y Casteline, K. (2011). Critical discourse analysis and (US) Communication scholarship: recovering old connections, envisioning new ones. En C. Salmon, *Communication Yearbook* (Vol. 35, pp. 240-286). Routledge.
- UNESCO. (1978, September). The teaching of Human Rights. *Thirtieth Anniversary of the Universal Declaration of Human Rights*. United Nations.
- van Dijk, T. (1993). Principles of Critical Discourse Analysis. *SPECIAL ISSUE: Critical Discourse Analysis*, 4(2), 249-283.
- van Dijk, T. (2011). *Discourse Studies: a multidisciplinary introduction*. Sage Publications.
- van Dijk, T. (2013). *CDA is NOT a method of critical discourse analysis*. Asociación de Estudios sobre Discurso y Sociedad: <https://bit.ly/3MH742A>
- Vestergaard, A. (2013). Humanitarian appeal and the paradox of power. *Critical Discourse Studies*, 10(4), 444-467.
- Wodak, R. y Meyer, M. (2016a). *Methods of Critical Discourse Studies*. Sage Publications.
- Zagan, C. (2015). Tracking Foucault: The relationship between discourse and power/knowledge. *Logos Universality Mentality Education Novelty*, III(1), 3-39.