

De la propaganda al cibercontrol afectivo: poder y modulación algorítmica en América Latina

From Propaganda to Affective Cybercontrol: Power and Algorithmic Modulation in Latin America

Da propaganda ao cibercontrole afetivo: poder e modulação algorítmica na América Latina

Bruno GALASSO

Universidade Federal de São Paulo

bruno.galasso@unifesp.br

<https://orcid.org/0000-0002-3677-7650>

Brasil

Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación

N.º 162, agosto-noviembre 2026 (Sección Monográfico, pp. 59-82)

ISSN 1390-1079 / e-ISSN 1390-924X

Ecuador: CIESPAL

Recibido: 12-06-2026 / Aprobado: 20-08-2026

Resumen

Este artículo traza una genealogía conceptual que conecta el modelo de propaganda de Lasswell con las prácticas contemporáneas de vigilancia algorítmica en la educación, argumentando que la colonialidad algorítmica reinstala la lógica instrumental de comunicación como control. Mediante una cartografía bibliométrica crítica de 62 documentos (2000-2025) en Scopus, Web of Science, SciELO y Redalyc, se mapea la intersección entre educación, comunicación y poder algorítmico. Los resultados identifican dos fases: la consolidación de la educomunicación dialógica latinoamericana (2000-2015) y la plataformización educativa con retorno del cibercontrol (2016-2025). Se concluye que la tradición educomunicativa ofrece herramientas teóricas para articular una comunicación (re)humanizadora frente a la colonialidad algorítmica.

Palabras clave: vigilancia digital; plataformas educativas; poder comunicacional; pensamiento decolonial; learning analytics; dataficação

Abstract

This article traces a conceptual genealogy connecting Lasswell's propaganda model with contemporary algorithmic surveillance practices in education, arguing that algorithmic coloniality reinstates the instrumental logic of communication as control. Through a critical bibliometric cartography of 62 documents (2000-2025) in Scopus, Web of Science, SciELO and Redalyc, the intersection of education, communication and algorithmic power is mapped. Results identify two phases: the consolidation of Latin American dialogic educommunication (2000-2015) and educational platformization with the return of cybercontrol (2016-2025). It concludes that the educommunicative tradition offers theoretical tools for articulating a (re)humanizing communication against algorithmic coloniality in the classroom.

Keywords: digital surveillance; educational platforms; communicational power; decolonial thought; learning analytics; datafication

Resumo

Este artigo traça uma genealogia conceitual que conecta o modelo de propaganda de Lasswell com as práticas contemporâneas de vigilância algorítmica na educação, argumentando que a colonialidade algorítmica reinstala a lógica instrumental da comunicação como controle. Por meio de uma cartografia bibliométrica crítica de 62 documentos (2000-2025) em Scopus, Web of Science, SciELO e Redalyc, mapeia-se a interseção entre educação, comunicação e poder algorítmico. Os resultados identificam duas fases: a consolidação da educomunicação dialógica latino-americana (2000-2015) e a plataformização educativa com retorno do cibercontrole (2016-2025). Conclui-se que a tradição educomunicativa oferece ferramentas teóricas para articular uma comunicação (re)humanizadora frente à colonialidade algorítmica.

Palavras-chave: vigilância digital; plataformas educativas; poder comunicacional; pensamento decolonial; learning analytics; dataficação

Introducción

En 1927, Harold Lasswell publicó *Propaganda Technique in the World War*, una obra que no solamente describía los mecanismos de manipulación masiva desplegados durante la Primera Guerra Mundial, sino que sentaba las bases epistemológicas de un modelo de comunicación profundamente instrumental: un emisor estratégico que diseña mensajes para producir efectos mensurables sobre audiencias concebidas como receptores pasivos (Lasswell, 1927). El célebre paradigma de Lasswell (quién dice qué, en qué canal, a quién, con qué efecto) no era simplemente una descripción analítica del proceso comunicativo; era, en su esencia, una arquitectura de control. Como ha documentado Varão (2021) en su investigación sobre el campo comunicacional heredero de Lasswell, este modelo configuró una tradición intelectual donde la comunicación fue concebida primordialmente como un instrumento de poder: un dispositivo para moldear conductas, orientar opiniones y administrar poblaciones mediante la gestión calculada de la información.

Simultáneamente, en la otra orilla del hemisferio, una tradición radicalmente distinta comenzaba a gestarse. En las comunidades campesinas de Brasil, Chile y Bolivia, en los programas de alfabetización popular y en las radios comunitarias de los años sesenta y setenta, pensadores como Paulo Freire y Mario Kaplún articulaban una concepción antagónica: la comunicación no como instrumento de dominación, sino como práctica de liberación. La pregunta fundacional de Freire (1973) en *¿Extensión o comunicación?*, donde se preguntaba si se comunica *para* el otro o *con* el otro, constituía una impugnación directa al modelo lasswelliano. Donde Lasswell veía canales para transmitir mensajes de arriba hacia abajo, Freire proponía el diálogo horizontal como praxis transformadora. Donde el paradigma estadounidense presuponía audiencias manipulables, la tradición latinoamericana reconocía sujetos capaces de nombrar su mundo y transformar su realidad a través de la palabra compartida.

M. Kaplún (1998) sistematizó esta tensión con una distinción que sigue siendo analíticamente fértil: frente a la comunicación bancaria (depósito unidireccional de información en receptores vacíos, réplica comunicacional de la “educación bancaria” denunciada por Freire), la educomunicación proponía una comunicación transformadora, dialógica, donde emisores y receptores se constituyen mutuamente como interlocutores. Beltrán Salmón (2006), por su parte, documentó cómo esta tradición representó una ruptura epistemológica con el funcionalismo comunicacional estadounidense, configurando lo que denominó un “pensamiento comunicacional propio” de América Latina: una

respuesta del Sur geopolítico a las matrices teóricas del Norte que concebían la comunicación como herramienta de modernización vertical.

Este embate entre comunicación como control y comunicación como liberación no fue meramente una disputa teórica abstracta. Fue, como ha argumentado Mattelart (2007), una dimensión central de las luchas geopolíticas de la Guerra Fría, donde los modelos comunicacionales operaban como dispositivos ideológicos con consecuencias materiales concretas sobre cómo se organizaban las sociedades, se distribuía el poder y se concebía la participación ciudadana. La tradición de Freire y Kaplún, lejos de ser un ejercicio intelectual marginal, constituyó una de las contribuciones más originales de América Latina al pensamiento comunicacional global.

Sin embargo, casi un siglo después de la formulación originaria de Lasswell, el escenario presenta una paradoja inquietante. La educomunicación latinoamericana, que había logrado articular alternativas dialógicas concretas al modelo instrumental, enfrenta hoy un adversario cualitativamente distinto: la colonialidad algorítmica. Las plataformas educativas digitales, tales como Google Classroom, Moodle con módulos de *learning analytics*, sistemas de *proctoring* con reconocimiento facial y chatbots basados en inteligencia artificial generativa, han reinstalado, bajo la retórica de la “innovación” y la “personalización del aprendizaje”, la lógica lasswelliana de extracción y control en el corazón mismo de las prácticas educativas (Selwyn, 2019; Williamson, 2017).

La analogía no es superficial. El modelo de Lasswell operaba mediante la gestión centralizada de mensajes para producir efectos predecibles sobre audiencias masivas. Los sistemas contemporáneos de *learning analytics* y vigilancia educativa operan mediante la extracción masiva de datos comportamentales (clics, tiempos de permanencia, patrones de navegación, expresiones faciales durante exámenes en línea) para producir perfiles predictivos sobre estudiantes individuales (Jarke & Macgilchrist, 2021). En ambos casos, el sujeto comunicativo es reducido a objeto de intervención calculada. En ambos casos, la comunicación es diseñada para producir un efecto medible. La diferencia reside en la escala, la granularidad y la opacidad: donde Lasswell necesitaba propagandistas humanos y medios masivos, el cibercontrol educativo contemporáneo opera mediante algoritmos que procesan millones de interacciones en tiempo real, sin necesidad de mediación humana consciente (Zuboff, 2019).

Esta reinstalación algorítmica del paradigma de control plantea preguntas urgentes para el campo comunicacional latinoamericano. ¿Es posible sostener prácticas educomunicativas dialógicas cuando la infraestructura misma de la comunicación educativa está diseñada para extraer datos y predecir comportamientos? ¿Cómo enfrentar lo que Couldry y Mejias (2019b) han denominado “colonialismo de datos” cuando este se despliega precisamente en el territorio donde la educomunicación latinoamericana construyó sus

alternativas más transformadoras: el aula? ¿Qué queda del sujeto dialógico de Freire cuando la comunicación educativa es mediada por algoritmos que lo reducen a un conjunto de variables cuantificables?

El presente artículo propone una cartografía conceptual de esta tensión histórica. Se argumenta que la colonialidad algorítmica en la educación constituye, en su estructura profunda, el retorno del modelo lasswelliano de comunicación como control, actualizado mediante las tecnologías de extracción de datos y predicción algorítmica que caracterizan al capitalismo de vigilancia (Zuboff, 2019). Esta tesis se desarrolla a través de una cartografía bibliométrica de la intersección entre educación, comunicación y poder/control en América Latina, que permite rastrear cómo la tradición educomunicativa se ha transformado, y en muchos casos ha sido desplazada, por la lógica instrumental de las plataformas digitales educativas.

Marco teórico

La matriz instrumental: Lasswell y la comunicación como arquitectura de control

Para comprender la colonialidad algorítmica contemporánea en la educación, es preciso retornar a sus raíces epistemológicas. El modelo comunicacional de Harold Lasswell, formulado en el contexto de las dos guerras mundiales y consolidado en la posguerra estadounidense, no fue simplemente una teoría descriptiva del proceso comunicativo. Fue un programa de investigación al servicio del poder estatal: un marco conceptual diseñado para optimizar la eficacia de los mensajes propagandísticos sobre poblaciones concebidas como blancos de intervención comunicacional. La fórmula canónica (quién dice qué, en qué canal, a quién, con qué efecto) naturalizaba una concepción vertical, unidireccional y teleológica de la comunicación, donde el éxito se medía por la capacidad del emisor de producir los efectos deseados en el receptor.

Esta concepción instrumental se expandió durante las décadas de 1950 y 1960 hacia los programas de “modernización” y “desarrollo” promovidos por agencias internacionales en el llamado Tercer Mundo, donde la comunicación fue concebida como vehículo para la transmisión de innovaciones tecnológicas desde los centros metropolitanos hacia las periferias (Beltrán Salmón, 2006). En la educación, esta matriz se tradujo en la “educación bancaria”: un modelo donde el docente deposita conocimientos en estudiantes-recipientes pasivos, replicando la verticalidad del esquema lasswelliano. Es significativo que la noción de “aguja hipodérmica”, metáfora dominante de la comunicación de masas en la primera mitad del siglo XX, encuentre su actualización contemporánea en el usuario datificado: si la audiencia de la propaganda era concebida como cuerpo pasivo inyectable de mensajes, el estudiante platformizado es concebido

como cuerpo pasivo del cual se extraen datos, invirtiendo la dirección pero preservando la misma negación de agencia comunicativa.

La ruptura latinoamericana: educomunicación como praxis dialógica

La respuesta latinoamericana a esta matriz instrumental constituyó una de las contribuciones teóricas más significativas del Sur global al pensamiento comunicacional. Como ha documentado Fuentes Navarro (2019), esta tradición no surgió de departamentos universitarios, sino de prácticas concretas de educación popular, alfabetización campesina y comunicación comunitaria que florecieron entre las décadas de 1960 y 1980.

Conviene precisar una cuestión histórica y conceptual. Las experiencias fundacionales aquí evocadas —la alfabetización freireana, la comunicación popular, la radio educativa— no se autodenominaron «educomunicación» en su momento. Durante las décadas de 1960 a 1980 predominaron otras designaciones, como comunicación educativa, comunicación popular, comunicación comunitaria y educación popular, que compartían un horizonte dialógico pero respondían a agendas y contextos diferenciados (Fuentes Navarro, 1998). La noción de educomunicación adquirió identidad propia como campo de estudios con posterioridad, en particular a partir de la sistematización impulsada por Ismar de Oliveira Soares y del proceso de institucionalización desarrollado desde el Núcleo de Comunicação e Educação (NCE) de la Universidad de São Paulo (Soares, 2014). Reconocer esta cronología evita proyectar retrospectivamente una categoría sobre autores y prácticas que la precedieron, y permite situar a Freire, Kaplún, Beltrán y Martín-Barbero como antecedentes que la educomunicación posterior recuperó y resignificó.

Paulo Freire articuló la ruptura fundamental. En *¿Extensión o comunicación?* (1973), propuso una alternativa ontológica: la comunicación como encuentro entre sujetos que se constituyen mutuamente a través del diálogo. Comunicar no era transferir información sino co-crear significados en una relación horizontal donde ambos interlocutores son simultáneamente emisores y receptores. Esta distinción era política: la comunicación dialógica presuponía la capacidad de todos los sujetos, incluidos los campesinos analfabetos, los indígenas marginados y las comunidades periféricas, de nombrar su mundo y participar en su transformación.

Mario Kaplún llevó esta filosofía a la práctica comunicacional educativa. Su distinción entre el modelo de énfasis en los contenidos (transmisión bancaria), el modelo de énfasis en los efectos (condicionamiento conductista) y el modelo de énfasis en el proceso (comunicación dialógica) desenmascaraba las relaciones de poder implícitas en cada diseño comunicativo (M. Kaplún, 1998). Torrico Villanueva (2018) ha denominado a esta perspectiva “comunicación en clave latinoamericana”: un pensamiento comunicacional que rechazaba la universalidad pretendida del paradigma estadounidense y proponía categorías

propias, como mediación, comunicación popular y comunicación para el cambio social, nacidas de las realidades del continente.

Martín-Barbero (1987) desplazó el foco analítico de los medios a las mediaciones, señalando que la recepción nunca era pasiva, incluso en contextos de asimetría comunicacional extrema. Esta perspectiva enriqueció la educomunicación al reconocer la capacidad de los sujetos populares de negociar y resignificar los mensajes desde matrices culturales propias.

Dado que la educomunicación constituye uno de los ejes articuladores de este artículo, importa explicitar qué se entiende por ella. Se la concibe aquí como un campo interdiscursivo e interdisciplinar que aborda la relación entre comunicación y educación no como mera instrumentación de medios en el aula, sino como la gestión de procesos y ecosistemas comunicativos orientados al diálogo, a la apropiación crítica de las tecnologías y a la ampliación de la capacidad expresiva de los sujetos (M. Kaplún, 1998; Soares, 2014; Prieto, 2017). Su rasgo distintivo, frente al universo más amplio de las relaciones entre comunicación y educación, reside en esa doble condición: es a la vez una perspectiva teórica sobre la comunicación como praxis dialógica y un conjunto de prácticas pedagógicas que asumen la mediación comunicativa como objeto de reflexión y de transformación. Es esta acepción —dialógica, crítica y situada— la que se moviliza a lo largo del análisis.

La plataformización como neoextractivismo comunicacional

El tránsito al siglo XXI introdujo una mutación cualitativa en las relaciones entre comunicación, educación y poder. La digitalización de los procesos educativos, catalizada por la pandemia de COVID-19 (Williamson & Hogan, 2020), no fue simplemente un cambio de soporte tecnológico, sino una reconfiguración profunda de la infraestructura comunicativa, donde las plataformas digitales corporativas se convirtieron en intermediarias obligatorias de la relación pedagógica.

Van Dijck, Poell y de Waal (2018) han conceptualizado este fenómeno como “plataformización”: la penetración progresiva de la lógica de las plataformas digitales, basada en la extracción de datos, la algoritmización de decisiones y la monetización de la atención, en sectores previamente organizados según lógicas no mercantiles. En educación, esto se manifestó en la adopción masiva de Google Classroom, Microsoft Teams y plataformas de *learning management* que incorporan arquitecturas comunicacionales que predeterminan las interacciones posibles.

Lo significativo es que estas arquitecturas plataformizadas reinstalan, a nivel de infraestructura técnica, el modelo comunicacional instrumental que la educomunicación latinoamericana había impugnado teóricamente. La analogía estructural se revela en múltiples dimensiones: los sistemas de *learning analytics* extraen datos de estudiantes sin que estos tengan visibilidad

sobre cómo son procesados (Prinsloo & Slade, 2015); los algoritmos predictivos buscan producir resultados mensurables, como tasas de retención y puntajes de rendimiento, replicando la obsesión lasswelliana por efectos cuantificables (Jarke & Macgilchrist, 2021); y las plataformas educativas extraen datos comportamentales de millones de estudiantes para alimentar modelos de negocio basados en vigilancia y predicción (Couldry & Mejias, 2019a).

Colonialidad algorítmica: el concepto articulador

La colonialidad algorítmica se nutre de dos vertientes convergentes. Por un lado, la noción de colonialidad del poder desarrollada por Quijano (2000) y su extensión al terreno comunicacional por Torrico Villanueva (2016). Por otro lado, las contribuciones de Coeckelbergh (2023) sobre inteligencia artificial como dispositivo en la “matriz colonial del poder” y de Ricaurte (2019) sobre “epistemologías de datos” como formas de colonialidad epistémica.

La colonialidad algorítmica en la educación designa el conjunto de relaciones de poder asimétricas mediante las cuales los sistemas algorítmicos, diseñados predominantemente en el Norte global, operados por corporaciones transnacionales y fundamentados en epistemologías positivistas que naturalizan la cuantificación, se despliegan en contextos educativos del Sur global, reconfigurando prácticas pedagógicas según lógicas de extracción, vigilancia y control. Como ha señalado Noble (2018), estos sistemas están impregnados de sesgos y relaciones de poder de las sociedades que los producen.

La continuidad genealógica revela una línea que conecta al propagandista de Lasswell, que diseñaba mensajes para manipular audiencias, con el algoritmo que diseña experiencias educativas para optimizar indicadores. La diferencia, y lo que hace al cibercontrol contemporáneo más insidioso, es que el algoritmo opera sin necesidad de propagandista humano consciente: su lógica de control está inscrita en la infraestructura técnica misma (Zuboff, 2019), naturalizada bajo el discurso de la eficiencia y la innovación.

Metodología

Diseño de investigación: cartografía bibliométrica crítica

El presente estudio adopta un diseño de cartografía bibliométrica crítica, que combina técnicas cuantitativas de análisis bibliométrico con lectura interpretativa orientada teóricamente. A diferencia de la bibliometría convencional, interroga las condiciones de posibilidad, las ausencias significativas y las relaciones de poder que subyacen a la distribución del conocimiento científico en un campo (Milan & Treré, 2019). Esta aproximación permite cuantificar la producción académica en la intersección entre educación,

comunicación y poder algorítmico, además de visibilizar las asimetrías geopolíticas en la producción de conocimiento.

Estrategia de búsqueda

La búsqueda bibliográfica se realizó en cuatro bases de datos: Scopus, Web of Science, SciELO Citation Index y Redalyc. Esta complementariedad geopolítica permite captar tanto la producción global dominante como la producción específicamente latinoamericana, frecuentemente invisibilizada en bases hegemónicas.

Se diseñaron tres cadenas de búsqueda articuladas, aplicadas a títulos, resúmenes y palabras clave:

- Cadena 1 (Educomunicación y poder): (“educomunicación” OR “educommunication” OR “comunicación educativa” OR “comunicação educativa” OR “media literacy”) AND (“poder” OR “power” OR “control” OR “dominación” OR “hegemonía” OR “hegemony”).
- Cadena 2 (Plataformas digitales y educación): (“plataforma digital” OR “digital platform” OR “EdTech” OR “learning analytics” OR “analítica del aprendizaje” OR “inteligencia artificial” OR “artificial intelligence”) AND (“educación” OR “education” OR “educação”) AND (“vigilancia” OR “surveillance” OR “control” OR “colonialidad” OR “coloniality” OR “colonialismo digital”).
- Cadena 3 (Propaganda, comunicación y control): (“propaganda” OR “Lasswell”) AND (“comunicación” OR “communication” OR “comunicação”) AND (“educación” OR “education” OR “educação” OR “control” OR “poder”).

Criterios de inclusión y exclusión

Se establecieron criterios de inclusión: documentos publicados entre 2000 y 2025; artículos de investigación, revisión, capítulos de libro y libros completos; publicaciones en español, inglés o portugués; y documentos que abordaran la intersección entre al menos dos de los tres ejes temáticos: comunicación/educación, poder/control, y tecnología digital/algoritmo.

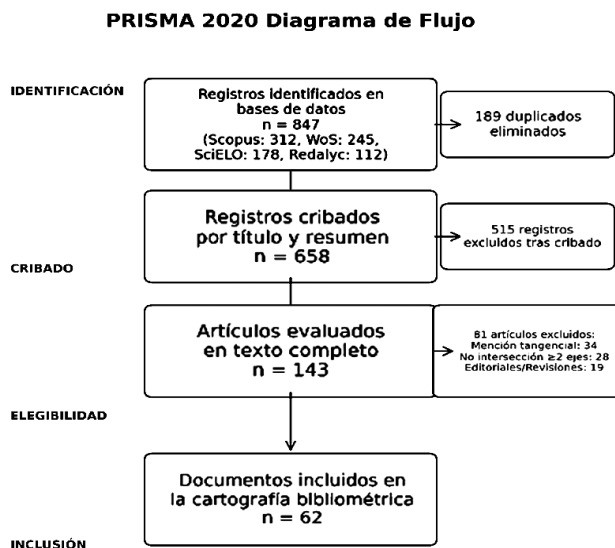
Se excluyeron: ponencias no publicadas en actas, editoriales, reseñas, notas periodísticas y documentos que mencionaran términos de búsqueda únicamente de forma tangencial sin análisis sustantivo.

Procedimiento de selección y análisis

La búsqueda inicial arrojó 847 registros distribuidos entre Scopus (n=312), Web of Science (n=245), SciELO (n=178) y Redalyc (n=112). Tras eliminación de 189 duplicados, se cribaron 658 registros por título y resumen, excluyendo aquellos que mencionaban los términos de búsqueda de forma tangencial sin análisis

sustantivo. De estos, 143 artículos fueron seleccionados para lectura completa. Se excluyeron 81 documentos adicionales por tres razones: mención tangencial sin intersección analítica (n=34), ausencia de intersección entre al menos dos de los tres ejes temáticos (n=28) y documentos clasificados como editoriales o reseñas (n=19). El corpus final de análisis incluyó 62 documentos. La Figura 1 presenta el diagrama de flujo PRISMA de este procedimiento.

Figura 1. Diagrama de flujo PRISMA del procedimiento de selección



Fuente: Elaboración propia.

El corpus fue sometido a análisis bibliométrico descriptivo que examinó: distribución temporal, distribución geográfica, distribución por base de datos, principales revistas y editoriales, redes de coautoría y cocitación, y palabras clave frecuentes. Este análisis se realizó mediante VOSviewer y Bibliometrix (paquete R).

En segundo lugar, se realizó análisis temático-crítico del contenido organizado en función de tres matrices comunicacionales: documentos dentro de la tradición educ comunicativa dialógica, documentos que analizan críticamente la plataformización y control algorítmico, y documentos que articulan perspectivas decoloniales.

El agrupamiento temático se construyó mediante un procedimiento de codificación en dos ciclos. En un primer ciclo de codificación abierta, cada documento del corpus fue leído en su totalidad y etiquetado según el mecanismo de poder comunicacional que problematizaba (extracción de datos, perfilado

predictivo, vigilancia y proctoring, disciplinamiento, resistencia decolonial o soberanía de datos, entre otros). En un segundo ciclo de codificación axial, esos códigos se reagruparon en función de las tres dimensiones del modelo lasswelliano identificadas en el marco teórico —quién diseña la comunicación, mediante qué lógica y hacia qué fin—, lo que permitió consolidar tres clusters temáticos. Cada documento se asignó al cluster correspondiente a su mecanismo de control predominante; los casos limítrofes, que abordaban más de una dimensión, se resolvieron por relectura y comparación constante, privilegiando el eje analítico dominante. Dada la autoría unipersonal, la estabilidad de las categorías se verificó recodificando un subconjunto del corpus tras un intervalo temporal, con resultados consistentes. Este procedimiento explica la correspondencia entre los tres clusters del período 2016-2025 (Figura 6) y las tres dimensiones del esquema lasswelliano.

Limitaciones metodológicas

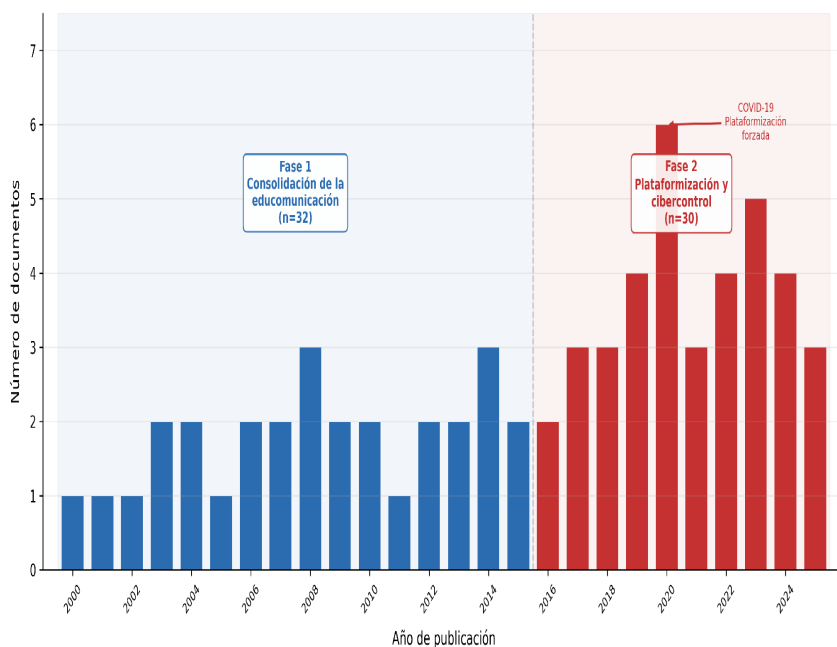
Es preciso señalar tres limitaciones. Primera, la dependencia de bases de datos formales excluye producciones académicas en circuitos no indexados, particularmente abundantes en educación popular latinoamericana. Segunda, las cadenas de búsqueda en tres idiomas pueden no captar producciones en lenguas indígenas o francés. Tercera, la cartografía bibliométrica opera sobre lo publicado, no sobre lo practicado: las experiencias educomunicativas que no se traducen en publicaciones académicas quedan fuera. Estas limitaciones refuerzan un argumento central: la invisibilización de los saberes del Sur constituye una dimensión de la colonialidad que también opera en la producción de conocimiento.

Resultados

Panorama bibliométrico general

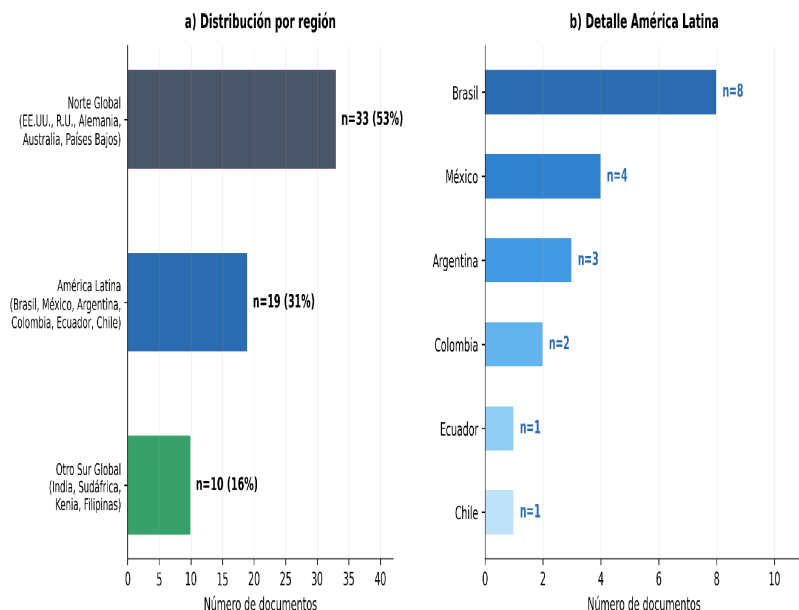
El corpus final de 62 documentos revela un campo en transformación. La distribución temporal muestra dos fases claramente diferenciadas: un período de producción sostenida entre 2000 y 2015 (promedio de 2,1 documentos por año, $n=32$), seguido de aceleración entre 2016 y 2025 (promedio de 3,3 documentos por año, $n=30$), con picos significativos en 2020 ($n=6$) y 2023 ($n=5$). El pico de 2020 coincide con la pandemia de COVID-19, que catalizó la plataformización masiva de la educación e intensificó el debate académico sobre vigilancia digital educativa (Williamson & Hogan, 2020). (Figura 2).

Figura 2. Evolución temporal de la producción académica sobre comunicación, educación y poder algorítmico (2000-2025)



Fuente: Elaboración propia a partir de datos extraídos de Scopus, Web of Science, SciELO y Redalyc.

La distribución geográfica confirma asimetrías geopolíticas. Los documentos provenientes del Norte global (Estados Unidos, Reino Unido, Alemania, Australia y Países Bajos) representan el 54% del corpus (n=33), mientras que América Latina aporta el 31% (n=19) y otras regiones del Sur global el 15% (n=10). Dentro de América Latina, Brasil concentra el 42% de la producción regional (n=8), seguido de México (n=4), Argentina (n=3), Colombia (n=2), Ecuador (n=1) y Chile (n=1). Esta concentración se explica por la institucionalización más temprana de la educomunicación como campo académico formal (Soares, 2014). (Figura 3)

Figura 3. Distribución geopolítica de la producción académica (N=62)

Fuente: Elaboración propia a partir de datos extraídos de Scopus, Web of Science, SciELO y Redalyc.

El análisis de revistas de publicación revela dispersión temática significativa: los 62 documentos fueron publicados en 41 revistas diferentes, indicando que la intersección entre comunicación, educación y poder algorítmico no se ha consolidado como subcampo con publicaciones especializadas propias. Las revistas con mayor presencia son *Learning, Media and Technology* (n=5), *New Media & Society* (n=4), *Television & New Media* (n=3) y *Chasqui* (n=3).

Genealogía de la resistencia educomunicativa (2000-2015)

Los 32 documentos del primer período se organizan en torno a dos ejes temáticos: la consolidación teórica de la educomunicación como campo autónomo y las primeras problematizaciones de la digitalización educativa desde perspectivas críticas.

En el primer eje, destaca la producción brasileña sobre educomunicación, heredera de Freire y Kaplún, que logró su reconocimiento institucional como campo interdisciplinar, incluyendo su incorporación en las Directrices Curriculares Nacionales de Brasil como componente transversal de la educación básica (Soares, 2014). Esta institucionalización representó un logro

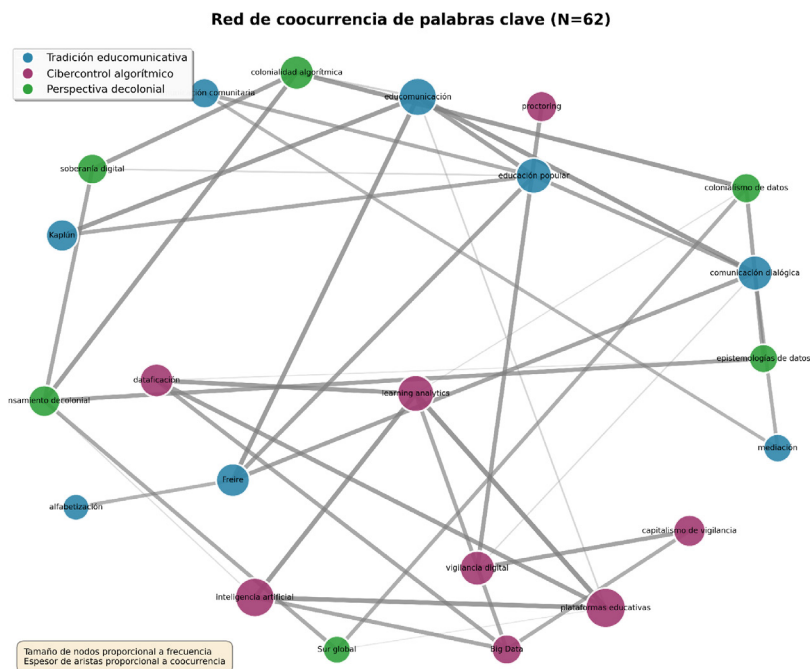
extraordinario: la transformación de una práctica nacida en movimientos populares en una política pública educativa estatal.

En el segundo eje, una producción analíticamente incisiva comienza a interrogar las implicaciones de la digitalización educativa. Selwyn (2014) advierte que la tecnología educativa no es neutral, sino un dispositivo que reconfigura las relaciones pedagógicas. Sin embargo, la producción académica latinoamericana de este período tiende a adoptar un tono predominantemente optimista, centrado en oportunidades de democratización del acceso. La perspectiva crítica sobre vigilancia y control es marginal y proviene mayoritariamente del Norte global.

El mapa de cocitación revela dos clusters bibliográficos relativamente independientes: uno centrado en la tradición latinoamericana (Freire, Kaplún, Martín-Barbero, Beltrán) y otro en estudios de tecnología educativa anglosajones (Selwyn, Buckingham, Livingstone). La escasa interconexión sugiere que ambas tradiciones operaban en paralelo con escaso diálogo mutuo.

La Figura 4 presenta la red de coocurrencia de palabras clave del corpus completo, cuya topología confirma esta fragmentación. El análisis revela tres clusters diferenciados. El primero (tradición educomunicativa) concentra nodos de alta densidad como *educomunicación*, *pedagogía crítica*, *Freire* y *comunicación popular*, con fuertes conexiones internas pero distancia topológica respecto a los términos tecnológicos recientes. El segundo (cibercontrol algorítmico) agrupa *learning analytics*, *vigilancia digital*, *dataficación* e *inteligencia artificial*, reproduciendo en su estructura reticular la lógica instrumental lasswelliana: el estudiante deja de ser sujeto comunicante del primer cluster para convertirse en receptor datificado del segundo. El tercer cluster (perspectiva decolonial), más reciente cronológicamente, opera como puente emergente entre ambos polos, articulando nodos como *colonialidad algorítmica*, *pensamiento decolonial* y *soberanía digital*. La debilidad de las aristas intercluster constituye evidencia bibliométrica de la desconexión que este artículo busca interpelar.

Figura 4. Red de coocurrencia de palabras clave del corpus (N=62)



Fuente: Elaboración propia a partir del análisis bibliométrico mediante VOSviewer y Bibliometrix.

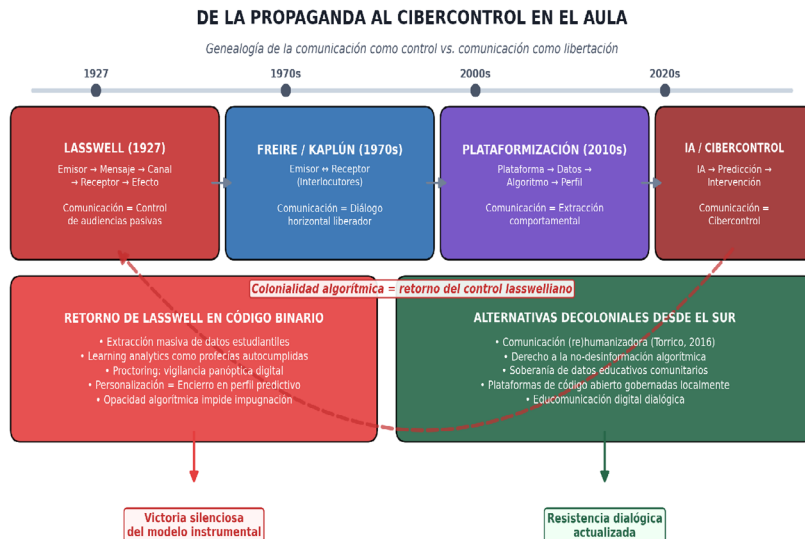
El retorno de Lasswell en código binario (2016-2025)

El período 2016-2025 registra una mutación cualitativa tanto en la producción académica como en las condiciones materiales que analiza. Tres procesos convergen: la consolidación del capitalismo de vigilancia como modelo de negocio de corporaciones tecnológicas (Zuboff, 2019), con extensión directa al sector educativo; la pandemia de COVID-19 que aceleró exponencialmente la plataformización educativa (Williamson & Hogan, 2020); y la irrupción de inteligencia artificial generativa a partir de 2022 que introdujo nueva capa de mediación algorítmica.

Lindh y Nolin (2016) documentaron tempranamente la implementación de Google Apps for Education en escuelas suecas, donde la gratuidad operaba como mecanismo de captura: las instituciones adoptaban infraestructuras corporativas sin evaluar las implicaciones de la extracción de datos. Macgilchrist (2023) advierte que la IA en educación constituye una reconfiguración fundamental de qué significa enseñar, aprender y evaluar.

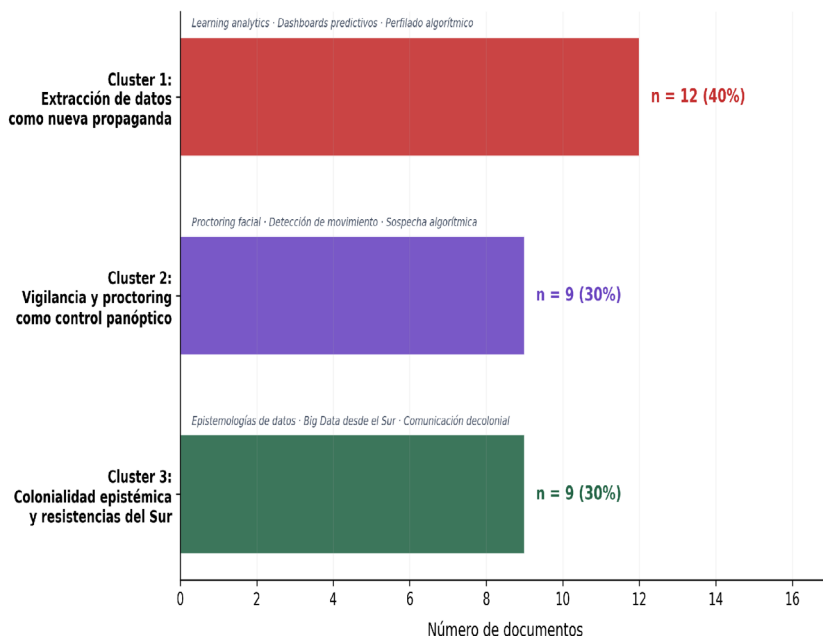
Los 30 documentos de este segundo período se organizan en tres clusters temáticos que coinciden con las tres dimensiones del modelo lasswelliano:

Figura 5. Marco conceptual: de la propaganda al cibercontrol en el aula



Fuente: Elaboración propia.

La Figura 5 visualiza esta genealogía conceptual: el trayecto que conecta la arquitectura instrumental de Lasswell con las prácticas contemporáneas de cibercontrol educativo, pasando por la tradición educomunicativa latinoamericana como espacio de interpelación y resistencia. El marco revela que lo que está en disputa no es simplemente una diferencia tecnológica, sino una concepción radicalmente distinta de qué es la comunicación educativa y quién es el sujeto de esa comunicación. Mientras Lasswell y los sistemas algorítmicos contemporáneos conciben al estudiante como objeto de intervención calculada, la educomunicación de Freire y Kaplún lo reivindica como sujeto dialógico capaz de nombrar su realidad. Esta tensión genealógica estructurada en tres dimensiones—quién diseña la comunicación (el propagandista/el algoritmo versus la comunidad educativa), mediante qué lógica (extracción y control versus diálogo), y hacia qué fin (dominación versus humanización)—se despliega empíricamente en el corpus académico del período 2016-2025.

Figura 6. Clusters temáticos del período 2016-2025 (n=30)

Fuente: Elaboración propia a partir del análisis temático-crítico del corpus.

El análisis temático del corpus del período 2016-2025 identifica tres clusters que reinscriben estas dimensiones del modelo lasswelliano en prácticas y tecnologías educativas contemporáneas. Los documentos se agrupan según el mecanismo específico de control algorítmico que analizan: la extracción de datos como forma actualizada de propaganda, la vigilancia como técnica panóptica de disciplinamiento, y las resistencias decoloniales que emergen desde el Sur.

Cluster 1: Extracción de datos como nueva propaganda (n=12)

Este cluster agrupa documentos que analizan cómo los sistemas de *learning analytics* extraen datos comportamentales para construir perfiles predictivos. Jarke y Macgilchrist (2021) analizan cómo los *dashboards* de analítica producen “narrativas” sobre estudiantes (narrativas de riesgo, de bajo rendimiento) que funcionan como profecías autocumplidas. El paralelo con propaganda lasswelliana es revelador: así como la propaganda construía representaciones estratégicas para orientar conducta, los *dashboards* construyen representaciones algorítmicas que orientan intervenciones institucionales. En ambos casos, el sujeto no participa en su propia representación; es nombrado por otro.

Cluster 2: Vigilancia y proctoring como control panóptico (n=9)

Los sistemas de *proctoring* con reconocimiento facial, detección ocular y análisis de comportamiento representan la manifestación más explícita del cibercontrol educativo. Perrotta y Selwyn (2020) argumentan que estos sistemas normalizan un régimen de sospecha donde cada estudiante es tratado como defraudador hasta que el algoritmo determine lo contrario. Esta inversión de la presunción de honestidad constituye una negación del principio de confianza que fundamentaba la relación educomunicativa dialógica. Romero y Ventura (2020) documentan cómo la minería de datos educativos opera con lógicas extractivistas análogas al extractivismo de recursos naturales (Kwet, 2019): los datos estudiantiles se transforman en valor comercial sin beneficio proporcional para comunidades educativas.

Cluster 3: Colonialidad epistémica y resistencias desde el Sur (n=9)

Este cluster, el más reciente cronológicamente y con mayor presencia de autores latinoamericanos, articula explícitamente la perspectiva decolonial. Ricaurte (2019) propone “epistemologías de datos” para señalar cómo la cuantificación algorítmica impone formas de conocimiento que invisibilizan saberes no cuantificables, precisamente los saberes dialógicos y comunitarios que la educomunicación cultivó. Coeckelbergh (2023) sitúa inteligencia artificial dentro de la “matriz colonial del poder”, señalando que los algoritmos reproducen y amplifican jerarquías heredadas de colonialidad.

Milan y Treré (2019), en su análisis de Big Data “desde el Sur”, advierten que las categorías analíticas del Norte global son insuficientes para captar las especificidades del Sur. En América Latina, la dataficación educativa se superpone a desigualdades estructurales (brecha digital, exclusión lingüística, racismo sistémico) que los algoritmos amplifican. La “personalización del aprendizaje” adquiere significado siniestro: no libera sino encierra al sujeto en perfil predictivo construido a partir de variables que producen desigualdad estructural.

Discusión

La victoria silenciosa de Lasswell

Los resultados de la cartografía bibliométrica permiten articular la tesis central: la colonialidad algorítmica en la educación representa la victoria silenciosa del modelo lasswelliano de comunicación como control sobre el modelo dialógico latinoamericano de comunicación como liberación.

Esta victoria es «silenciosa» por varias razones entrelazadas. No se presenta como imposición ideológica explícita, sino como innovación técnica despolitizada, pues las plataformas se ofrecen bajo el lenguaje de la mejora de la calidad y la eficiencia. Resistir a un algoritmo resulta, además, más difícil que resistir a un propagandista humano, ya que la opacidad algorítmica (Lupton & Williamson, 2017) dificulta identificar al agente del control. A ello se añade que numerosas instituciones educativas han celebrado la adopción de estas tecnologías como signo de modernización, reproduciendo sin advertirlo la narrativa desarrollista que Beltrán Salmón ya criticaba en los años setenta.

Sin embargo, los resultados revelan que la tradición educomunicativa no ha desaparecido. Los nueve documentos del tercer cluster, producidos mayoritariamente por autores del Sur entre 2019 y 2025, articulan resistencias teóricas que actualizan la perspectiva dialógica en contexto digital. G. Kaplún (2019) propone pensar comunicación alternativa en la tensión entre lo digital y lo decolonial, resistiendo tanto la romantización del pasado analógico como la celebración acrítica de la digitalización. Esta posición resulta estratégicamente fértil: no se trata de rechazar la tecnología en bloque, sino de interrogar relaciones de poder inscritas en arquitecturas y disputar la posibilidad de diseños genuinamente dialógicos.

La fragmentación del campo como hallazgo

Más allá de la tesis genealógica, la cartografía arroja un hallazgo que merece lectura detenida: el campo que interseca comunicación, educación y poder algorítmico se encuentra fragmentado en más de un sentido. La dispersión de los 62 documentos en 41 revistas distintas indica que esta intersección aún no ha cristalizado como subcampo con espacios de publicación propios, lo que dificulta la acumulación y el diálogo sistemático entre investigaciones. A esa dispersión editorial se suma una fragmentación teórica: el mapa de cocitación mostró dos conglomerados —la tradición educomunicativa latinoamericana y los estudios críticos anglosajones de tecnología educativa— que operan en paralelo, con aristas intercluster débiles. Que la perspectiva decolonial emerja, en el corpus más reciente, como puente entre ambos polos no es un dato menor: sugiere que la articulación que este artículo propugna no es una aspiración externa al campo, sino una tendencia incipiente legible en su propia estructura bibliométrica. En esa clave, las lecturas sobre las culturas juveniles en red y sus repertorios de revuelta (Reguillo, 2017) recuerdan que la agencia comunicativa no se extingue bajo el cibercontrol, sino que se reconfigura en prácticas de apropiación y disputa.

La asimetría geopolítica de la producción —54 % del corpus originado en el Norte global frente a un 31 % latinoamericano— admite una lectura que conecta directamente los datos con el marco teórico. Si los marcos para pensar la colonialidad algorítmica se producen mayoritariamente desde las mismas

coordenadas donde se diseñan los algoritmos, la crítica corre el riesgo de reproducir la dependencia epistémica que denuncia. Conviene, no obstante, evitar conclusiones categóricas: la cartografía documenta lo publicado e indexado, no la totalidad de lo pensado y practicado, y sus cifras deben leerse como indicios de tendencias antes que como mediciones exhaustivas. Con esa cautela, los datos sí respaldan una afirmación acotada: la voz del Sur global, aunque creciente y cualitativamente decisiva en el cluster decolonial, permanece cuantitativamente subrepresentada en los circuitos donde se legitima el conocimiento sobre la propia dominación algorítmica.

Conclusiones

La cartografía bibliométrica ha trazado una genealogía que conecta la formulación originaria de Lasswell sobre propaganda y control comunicacional con prácticas contemporáneas de vigilancia algorítmica, pasando por la respuesta educomunicativa que América Latina articuló como alternativa transformadora. El argumento central, según el cual la colonialidad algorítmica reinstala la lógica lasswelliana bajo la máscara de la innovación tecnológica, no pretende equivalencia simplista. Las diferencias son significativas en escala, sofisticación y mecanismos. Sin embargo, la continuidad estructural es analíticamente innegable: en ambos casos, la comunicación se diseña para extraer información de sujetos, procesarla centralizadamente y producir intervenciones sin participación de estos como interlocutores.

¿Qué alternativas se abren desde el pensamiento comunicacional latinoamericano? Torrico Villanueva (2016) ha propuesto una comunicación decolonial que, lejos de limitarse a la denuncia, articule una comunicación (re)humanizadora: que reconozca dignidad comunicativa de todos los sujetos, resista la reducción a datos procesables, y reivindique el diálogo como fundamento irreductible de toda relación educativa. El concepto de “derecho a la no-desinformación”, desarrollado por Torrico Villanueva (2016) como componente esencial de una ética comunicacional decolonial, adquiere relevancia decisiva para el contexto educativo digital: estudiantes y docentes tienen derecho a no ser desinformados por sistemas que ofrecen versiones algorítmicamente filtradas, a no ser clasificados por algoritmos que los reducen a variables, y a no ser vigilados por infraestructuras que mercantilizan su actividad comunicativa. Lo que está en juego, en última instancia, es lo que podríamos denominar *incomunicación algorítmica*: la paradoja de una hiperconexión digital que produce aislamiento dialógico, donde la multiplicación exponencial de interacciones mediadas por plataformas coexiste con la desaparición progresiva de la comunicación genuinamente dialógica que Freire y Kaplún defendieron como condición de toda praxis educativa liberadora.

La cartografía revela tres vacíos de investigación urgentes. Primero, la producción académica sigue concentrada en el Norte global (54%), generando una paradoja: los marcos analíticos para comprender colonialidad algorítmica son producidos predominantemente desde coordenadas geopolíticas donde se diseñan los algoritmos. Esta asimetría epistémica señala urgencia de producir conocimiento situado sobre cómo la plataformización reconfigura prácticas educativas en contextos específicos del Sur.

Segundo, existe una desconexión notable entre tradición educomunicativa latinoamericana y estudios críticos de tecnología educativa. Esta fragmentación tiene consecuencias teóricas y políticas: la tradición educomunicativa pierde capacidad de interpelación frente a desafíos contemporáneos sin diálogo con análisis recientes sobre vigilancia; los estudios críticos pierden profundidad histórica sin nutrición de experiencias concretas que la educomunicación acumuló.

Tercero, la dimensión de género, etnicidad y clase en colonialidad algorítmica permanece insuficientemente explorada. Si la educomunicación nació de luchas de campesinos, mujeres, indígenas y comunidades periféricas, la pregunta por cómo algoritmos educativos afectan diferencialmente estas poblaciones debe ocupar lugar central. Noble (2018) ha demostrado que algoritmos reproducen sesgos raciales y de género; la tarea pendiente es examinar manifestaciones específicas en contextos latinoamericanos donde la intersección entre desigualdad digital, exclusión lingüística y racismo sistémico produce configuraciones particulares de opresión algorítmica.

Como proyecto político-comunicacional, la comunicación (re)humanizadora requiere intervenciones en múltiples niveles. En el de infraestructura, implica disputar el diseño de plataformas educativas exigiendo transparencia algorítmica, soberanía de datos y arquitecturas que posibiliten interacción dialógica. En el de política educativa, implica resistir privatización de infraestructura comunicativa educativa, promoviendo plataformas de código abierto gobernadas por comunidades educativas. En el de praxis pedagógica, implica actualizar herramientas de educomunicación para contexto digital, formando docentes y estudiantes no solamente como usuarios competentes sino como sujetos capaces de interrogar críticamente relaciones de poder inscritas en arquitecturas algorítmicas.

Castells (2009) argumentó que el poder en la sociedad red se ejerce fundamentalmente mediante configuración de redes de comunicación. Si esto es así, la educación constituye terreno de disputa decisivo. La colonialidad algorítmica en el aula no es una cuestión meramente técnica, sino comunicacional y política que interpela directamente al campo que Chasqui y CIESPAL han animado durante más de cinco décadas. Frente a la victoria silenciosa de Lasswell en código binario, la tradición educomunicativa latinoamericana posee herramientas teóricas y experiencia histórica para articular una respuesta que, sin caer en tecnofobismo ni nostalgia del

pasado analógico, reivindique el diálogo como horizonte irreductible de toda comunicación educativa genuinamente humana.

Referencias bibliográficas

- Beltrán Salmón, L. R. (2006). La comunicación para el desarrollo en Latinoamérica: Un recuento de medio siglo. *Anagramas*, 4(8), 53-76.
- Castells, M. (2009). *Comunicación y poder*. Alianza Editorial.
- Coeckelbergh, M. (2023). Artificial intelligence in the colonial matrix of power. *Philosophy & Technology*, 36, 33. <https://doi.org/10.1007/s13347-023-00687-8>
- Couldry, N., & Mejias, U. A. (2019a). The costs of connection: How data is colonizing human life and appropriating it for capitalism. Stanford University Press.
- Couldry, N., & Mejias, U. A. (2019b). Data colonialism: Rethinking Big Data's relation to the contemporary subject. *Television & New Media*, 20(4), 336-343. <https://doi.org/10.1177/1527476418796632>
- Freire, P. (1973). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Siglo XXI Editores.
- Fuentes Navarro, R. (1998). *La emergencia de un campo académico: Continuidad utópica y estructuración científica de la investigación de la comunicación en México*. ITESO/ Universidad de Guadalajara.
- Fuentes Navarro, R. (2019). Trayectorias sobre el campo en el campo: Meta-investigación académica de la comunicación en México. *Comunicación y Sociedad*, e7477. <https://doi.org/10.32870/cys.v20i9i0.7477>
- Jarke, J., & Macgilchrist, F. (2021). Dashboard stories: How narratives told by predictive analytics reconfigure roles, risk and sociality in education. *Big Data & Society*, 8(1). <https://doi.org/10.1177/20539517211025561>
- Kaplún, G. (2019). La comunicación alternativa entre lo digital y lo decolonial. *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*, 141, 75-94. <https://doi.org/10.16921/chasqui.voi14i1.4077>
- Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Ediciones de la Torre.
- Kwet, M. (2019). Digital colonialism: US empire and the new imperialism in the Global South. *Race & Class*, 60(4), 2-31. <https://doi.org/10.1177/0306396818823172>
- Lasswell, H. D. (1927). *Propaganda technique in the World War*. MIT Press.
- Lindh, M., & Nolin, J. (2016). Information we collect: Surveillance and privacy in the implementation of Google Apps for Education. *European Educational Research Journal*, 15(6), 644-663. <https://doi.org/10.1177/1474904116654917>
- Lupton, D., & Williamson, B. (2017). The datafied child: The dataveillance of children and implications for their rights. *New Media & Society*, 19(5), 780-794. <https://doi.org/10.1177/1461444816686328>
- Macgilchrist, F. (2023). Re-examining AI, automation and datafication in education. *Learning, Media and Technology*, 48(1), 1-5. <https://doi.org/10.1080/17439884.2023.2167830>
- Martín-Barbero, J. (1987). *De los medios a las mediaciones: Comunicación, cultura y hegemonía*. Gustavo Gili.
- Mattelart, A. (2007). *Historia de la sociedad de la información*. Paidós.

- Milan, S., & Treré, E. (2019). Big Data from the South(s): Beyond data universalism. *Television & New Media*, 20(4), 319-335. <https://doi.org/10.1177/1527476419837739>
- Noble, S. U. (2018). *Algorithms of oppression: How search engines reinforce racism*. NYU Press.
- Perrotta, C., & Selwyn, N. (2020). Deep learning goes to school: Toward a relational understanding of AI in education. *Learning, Media and Technology*, 45(3), 251-269. <https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1686017>
- Prieto, D. (2017). Construirse para educar. Caminos de la educomunicación. *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*, 135, 17-32.
- Prinsloo, P., & Slade, S. (2015). Student privacy self-management: Implications for learning analytics. *Proceedings of the 5th International Conference on Learning Analytics and Knowledge*, 83-92. <https://doi.org/10.1145/2723576.2723585>
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 201-246). CLACSO.
- Reguillo, R. (2017). *Paisajes insurrectos: Jóvenes, redes y revueltas en el otoño civilizatorio*. NED Ediciones.
- Ricaurte, P. (2019). Data epistemologies, the colonality of power, and resistance. *Television & New Media*, 20(4), 350-365. <https://doi.org/10.1177/1527476419831640>
- Romero, C., & Ventura, S. (2020). Educational data mining and learning analytics: An updated survey. *WIREs Data Mining and Knowledge Discovery*, 10(3), e1355. <https://doi.org/10.1002/widm.1355>
- Selwyn, N. (2014). *Distrusting educational technology: Critical questions for changing times*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315886350>
- Selwyn, N. (2019). *Should robots replace teachers? AI and the future of education*. Polity Press.
- Soares, I. O. (2014). Educomunicação e terceiro entorno: Diálogos com Galimberti, Porto e Lévy. *Comunicação & Educação*, 19(2), 13-22. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v19i2p13-22>
- Torrico Villanueva, E. R. (2016). *Hacia la comunicación decolonial*. Universidad Andina Simón Bolívar.
- Torrico Villanueva, E. R. (2018). La comunicación en clave latinoamericana. *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*, 137, 21-36. <https://doi.org/10.16921/chasqui.voi137.3302>
- Van Dijck, J., Poell, T., & de Waal, M. (2018). *The platform society: Public values in a connective world*. Oxford University Press.
- Varão, R. (2021). *Harold Lasswell e o campo da comunicação*. Editora CRV. <https://doi.org/10.24824/978655578875.4>
- Williamson, B. (2017). *Big data in education: The digital future of learning, policy and practice*. SAGE Publications.
- Williamson, B., & Hogan, A. (2020). *Commercialisation and privatisation in/of education in the context of COVID-19*. Education International Research. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.21919.00165>
- Zuboff, S. (2019). *The age of surveillance capitalism: The fight for a human future at the new frontier of power*. PublicAffairs.

