

Comunicación/educación: Una revisión desde el concepto campo en Pierre Bourdieu

Darwin González Sierra¹

Introducción

El campo académico denominado *comunicación/educación* se constituye -en América Latina- en el marco de las tensiones de los proyectos de educación popular que hicieron frente a las iniciativas desarrollistas de innovaciones tecnológicas de las décadas de los sesenta y setenta del siglo veinte. En este contexto de resistencias y debates, no era posible articular el encuentro de comunicación y educación a los ámbitos meramente académicos desde una perspectiva endógena y carente de un lugar político de enunciación: el campo emergió como un reconocimiento de la producción de conocimientos académicos, y el escenario político-cultural (cifrado en prácticas populares, iniciativas comunicativas comunitarias y apuestas de la educación no formal). En esta relación se ha situado la producción teórica y conceptual que nutre los proyectos y procesos del campo. La emergencia teórica del campo ha supuesto trayectorias adyacentes a sus posibilidades de anclaje: desde las instituciones educativas y los

1 Integrante investigador del grupo Filosofía, educación y pedagogía Uptc. El presente capítulo desarrolla algunos aspectos trabajados por el autor en su tesis doctoral titulada "Trayectorias e itinerarios de la comunicación/educación en Bogotá: aproximación a una historia intelectual del campo". La tesis fue presentada en el año 2019 en el doctorado de Ciencias de la Educación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.



organismos culturales, pasando por la escuela y los medios masivos de comunicación (en diversos proyectos y prácticas) hasta, últimamente, la educación y las nuevas tecnologías de la información. Estas trayectorias marcan los modos de operación desde los cuales expertos y trabajadores académicos, han construido líneas de trabajo intelectual y emprendimientos investigativos que han soportado la idea de un campo novedoso pero difuso, como se explicará en el presente texto.

Comunicación/Educación en el marco de las ciencias sociales

En la discusión sobre la presencia de la comunicación/educación como campo académico vinculado a la epistemología propia de las ciencias sociales, su vigencia se ha sugerido desde la no existencia de un objeto de estudio concreto²; los enunciados que sustentan esta mirada aclaran que, al carecer de un objeto de estudio propio, su emergencia como campo sitúa problemas complejos que marcan el devenir de la discusión y desde ahí se justifica el interés por procesos y relaciones, antes que por objetos delimitados. Desde esta perspectiva, *comunicación/educación* ha estado presente en congresos, proyectos intelectuales, proyectos curriculares de posgrado y publicaciones académicas, en la confluencia y búsqueda de consolidación de un estatuto epistemológico.

La actualidad del campo está presente en algunas de las reflexiones de la tradición de la educación popular (Marco Raúl Mejía), los estudios de recepción (de Guillermo Orozco y la trayectoria mexicana), los estudios en medios y escuela (de Rosa María Alfaro, María Teresa Quiroz, Maritza López de la Roche, entre otros expertos) y la revisión de cibercultura y nuevas tecnologías (Rocío Rueda Ortiz, Roberto Aparicio, Augusto García, entre

2 J. Huergo, "Comunicación/Educación: Itinerarios transversales" En *Comunicación-Educación. Coordenadas, abordajes y travesías*. Universidad Central de IUC (Bogotá: Siglo del Hombre editores. 2000); Jorge Huergo, "Mapas y viajes por el campo comunicación educación" *revista tram[pl]as de la comunicación y la cultura*, 75 (2013): 19-30 y Ismar Oliveira, "caminos de la educomunicación: utopías, confrontaciones, reconocimientos" en *Educomunicación: más allá del 2.*, coord., Roberto Aparici (Barcelona: Editorial Gedisa, 2010).



otros). Estas perspectivas han hecho parte de las publicaciones y espacios académicos en los cuales se discute el campo (a manera de anclajes, abordajes, espacios, territorios) sin que sus objetos de estudio concretos sean las rutas epistémicas de la validación de comunicación/educación. No obstante, la ubicación del campo se legitima, también, como resistente a tendencias de cierre o absorción. Se muestra como libre, divergente, acogedora de estudios y reflexiones, susceptible de múltiples objetos y posibilidades de construcción³. Y aquí, entonces, la discusión asume otras necesidades de revisión que remiten, necesariamente, a la idea fundacional del campo desde la mirada de su historia y sus conceptos.

La historicidad del campo

El campo en América Latina tiene su origen en las tensiones generadas entre el proyecto popular emancipatorio (animado en los procesos de la teología de la liberación y la propuesta de Paulo Freire) y el proyecto desarrollista de finales de los años cincuenta y comienzos de los sesenta del siglo XX. Estos primeros años (décadas del 60 y 70) definen la intersección de dos disciplinas -la comunicación y la educación- a partir de una extensa y aguda tradición de prácticas de intervención social en el continente. Estas prácticas están situadas en espacios que por lo regular no son académicos o que poseen una escasa relación con la academia. Es en esta tensión donde se posicionan las marcas o hitos que permiten recorrer una topografía del campo denominado comunicación/educación⁴.

Podría decirse que el campo académico de la comunicación/educación parte de presupuestos teóricos que se han construido de manera itinerante a lo largo de cinco décadas, muchos de ellos acoplados de otros campos académicos y enfoques venidos de disciplinas cercanas. Sin embargo, los procesos y movilizaciones

3 J. Huergo, *Hacia una Genealogía de Comunicación/Educación: Rastreo de Algunos Anclajes Político-Culturales* (La Plata: 30 Ediciones de periodismo y comunicación, 2005); J. Huergo, "Mapas y viajes por el campo comunicación educación" y María Fernández, "Jorge Huergo y la institucionalidad del campo comunicación/educación" *Question 1*, n°42 (2014): 16-23.

4 Jorge Huergo y María Belén Fernández, *Cultura escolar, cultura mediática / intersecciones*, (Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 1999).



acaecidos en el contexto la implementación desarrollista de la década de los cincuenta y sesenta, fueron el escenario que posibilitó la emergencia del campo y su posterior denominación:

Si tuviéramos que referirnos a la metáfora del "nacimiento" del campo, tenemos que reconocer todo un movimiento político-cultural vinculado a las radios populares y también educativas, que necesitamos rescatar para comprender nuestra situación presente. Experiencias como la de Radio Sutatenza (en Colombia, desde 1947) como la de las radios mineras en Bolivia (desde fines de los cuarenta), evidencian vinculaciones con la alfabetización, la educación formal y la educación popular. Muchas de estas radios se caracterizaron por constituir núcleos de reunión comunitaria y fueron, en el caso de las radios mineras, el eje de la convocatoria a las asambleas populares y a la lucha social. Se inscriben en el ideario de dar la voz a los oprimidos y de considerar a los medios como instrumentos de liberación. Comunicación/ Educación nace con esa convicción: inscribir las prácticas, los medios, los procesos en las luchas por la liberación de nuestros pueblos⁵.

La producción intelectual de este periodo, en los términos de un campo novedoso, está marcada por la reflexión e invitación a escenarios de resistencia a propósito de los enfoques desarrollistas. Trabajadores académicos provenientes de experiencias comunitarias (partícipes de organizaciones sociales y políticas), intelectuales con trayectoria en ámbitos comunicativos y, pedagogos populares, generan documentos conceptuales abordando objetos de estudio que serán parte del corpus de la comunicación/educación. La naturaleza y memoria fundacional del campo comunicación/educación está marcada, desde ahí, por la indefinición de los ámbitos respectivos de sus prácticas.

La década de los ochenta irrumpe con prácticas sociales emergentes (ambientadas por experiencias de crisis política y cultural en el continente) y un contexto educativo propicio para el avance del espacio académico de la comunicación/educación. En esta década, la UNESCO publica el texto *La educación en materia de educación* generando una respuesta en los colectivos académicos que empiezan a institucionalizarse en universidades y organizaciones no formales productoras de conocimiento. A mediados

5 Huergo, "Mapas y viajes por el campo comunicación educación", 20.



de los noventa las carreras de comunicación alojan reflexiones en clave de educación y salen a la luz publicaciones teóricas que titulan con la relación “comunicación/educación”⁶. A finales de los noventa y en la década del dos mil serán los congresos- y publicaciones seriadas- espacios habituales en los que la idea de campo se ve interpelada por la no limitación de las fronteras epistémicas pero, al mismo tiempo, se consolida su producción y proyecciones curriculares en posgrados y maestrías.

Desde Argentina, pasando por Uruguay, Brasil, Chile, Colombia y México, comunicación/educación se instituye como campo con la necesidad de clarificar su estatuto epistemológico, sus límites y su estructura.

Comunicación/educación como campo

La noción de campo en comunicación/educación

La presencia de comunicación/educación en el contexto de los discursos académicos del continente, ha supuesto esfuerzos constantes por abordar las problemáticas inherentes a su naturaleza en los ámbitos de su emergencia: las prácticas educativas, las prácticas comunicativas, las luchas sociales y el trabajo intelectual. Si bien, como se señaló anteriormente, la no existencia de un objeto de estudio concreto ha sido recurrente en la trayectoria del campo en el devenir de las ciencias sociales de América Latina, el denominarse como *campo* –paralelamente–, ha sido una constante en la historia y producción científica de este espacio académico. La idea de *campo* se vincula como categoría de trabajo en la construcción conceptual que comunicación/educación ha sugerido en investigaciones y desarrollos teóricos a lo largo de su historia. Incluso, a manera de transposición, algunos autores⁷ han usado

6 Mario Kaplún, *A la educación por la comunicación* (Santiago de Chile: UNESCO/OREALC. 1992); Jesús Martín-Barbero, “Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación” *Revista Nómadas*, n° 5 (1997) y Jorge Huergo, *Comunicación/Educación, ámbitos, prácticas y perspectivas* (La Plata: Universidad Nacional de la Plata, 1996).

7 J., Huergo y M., Fernández, *Cultura escolar, cultura mediática / intersecciones*; Paula Morabes, “La investigación en Comunicación/Educación: problemas epistemológicos y teóricos en la (in)definición del campo” *Oficios Terrestres* 21 (2008): 68-79 y Carlos Valderrama et al., *Comunicación-Educación. Coordenadas, abordajes y travesías* (Bogotá: Siglo del Hombre editores, 2000)



la categoría *territorio* como equiparable en distintos textos académicos. En este orden, es necesario abordar la noción de campo a profundidad.

La idea de campo intelectual y campo académico

En los términos de la discusión planteada, es posible señalar que los campos académicos están constituidos por sistemas de conocimiento: sistemas de producción de saber que, desde su estructura, posibilitan la aparición de marcos explicativos e interpretativos del mundo social, material, intelectual y físico. La descripción de una estructura de campo, necesariamente, supondrá la explicación de la estructura epistemológica en la cual ciertos objetos, ciertos agentes y, ciertos procesos, constituyen la trayectoria intelectual que permite plantear la entidad del campo.

Esta idea de campo, siguiendo a Bourdieu, supone que su existencia, definición y legitimidad, opera desde modos internos de relaciones que se expresan en estructuras. En este orden, “las relaciones entre cada uno de los agentes del sistema y los agentes o las instituciones total o parcialmente externas al sistema, siempre están mediatizadas por las relaciones que se establecen en el seno mismo del sistema, es decir, en el interior del campo intelectual [...]”⁸. La producción de conocimiento que valida el estatuto epistemológico de un campo, como el referido en este texto, implica una explicación desde sus matices más profundos: esto es, sus relaciones.

En esta lógica, las interacciones de las relaciones objetivas (entendidas como luchas) se desplazan desde realidades de interés en las cuales “los agentes o sistemas de agentes que forman parte de él pueden describirse como fuerzas que, al surgir, se oponen y se agregan, confiriéndole su estructura específica en un momento dado del tiempo”⁹. Esta dimensión temporal, rompe la imagen sosegada de una comunidad científica orientada por leyes indiscutibles, para dar valor a la lucha de concurren-

8 Pierre Bourdieu, *Campo de poder, campo intelectual* (Buenos Aires: Montessor, 2002), 15.

9 *Ibíd.*, 9.



cias en las cuales los agentes se confrontan desde ciertos pesos, competencias y capacidades. Este juego de relaciones supone la estructura del campo:

Así las partes constitutivas del campo intelectual, que están colocadas en una relación de interdependencia funcional, resultan, sin embargo, separadas por diferencias de *peso funcional* y contribuyen de manera muy desigual a dar al campo intelectual su estructura específica. En efecto, la estructura dinámica del campo intelectual no es más que el sistema de interacciones entre una pluralidad de instancias, agentes aislados, como el creador intelectual, o sistemas de agentes, como el sistema de enseñanza, las academias o los cenáculos, que se definen por lo menos en lo esencial, en su ser y en su función, por su *posición* en esta estructura por la *autoridad*, más o menos reconocida, es decir, más o menos intensa y más o menos extendida, y siempre mediatizada por su interacción, que ejercen o pretenden ejercer sobre el público, apuesta, y en cierta medida árbitro, de la competencia por consagración y la legitimidad intelectuales¹⁰.

La pluralidad de instancias en el campo intelectual sugiere su definición como espacio social que, a partir de la producción de bienes simbólicos, goza de una relativa autonomía en los ámbitos de circulación del conocimiento científico. Este campo, en este orden, no supone neutralidad en las relaciones interindividuales sino cierta competencia y conflicto entre las fuerzas inherentes al sistema: “De hecho, y con cautela, podemos comparar al campo a un juego (jeu) aunque, a diferencia de este último, el campo no es producto de un acto de creación deliberado, y sigue reglas o, mejor, regularidades que no son explícitas ni están codificadas”¹¹.

La definición de la estructura del campo se determina desde los agentes y las relaciones de fuerza que los caracterizan. Desde esta dinámica, los agentes crean el espacio de trabajo intelectual y, al mismo tiempo, el espacio que les permite establecerse como tales dentro del campo (en la medida de un juego de fuerzas que circulan en el sistema). Esta fuerza vinculante depende del

10 *Ibíd*, 31

11 Pierre Bourdieu y Loïc Wacquant, *Una invitación a la sociología reflexiva* (Buenos Aires: Siglo XXI editores. 2014), 135



capital científico, en términos de conocimiento y reconocimiento. Así, entonces:

Hay acción, e historia, y conservación o transformación de estructuras solamente porque hay agentes, pero agentes que son actuantes y eficaces solamente porque no se reduce a lo que comúnmente se coloca bajo la noción de individuo, y que, como organismos socializados, están dotados de un conjunto de disposiciones que implican tanto la propensión como la habilidad para entrar en un juego y jugarlo¹².

La autoridad científica se establece como tal en la medida que los productores de conocimiento (los agentes) gozan de cierto reconocimiento en el espectro de su concurrencia. Los trabajadores académicos, en la experiencia de su historicidad, posicionan discursos y perspectivas encaminadas a la comprensión de los fenómenos que sitúan los problemas de investigación y los objetos de conocimiento que hacen posible la emergencia de campo o, al menos, su denominación como posible.

En este sentido, las tensiones y luchas que se presentan dentro del campo -en términos de la legitimidad- tienen lugar, en el caso de comunicación/educación, en los territorios de disputas intelectuales de las prácticas y la producción de conocimiento que se presentan en los agentes.

Esta dinámica implica que “la estructura del campo intelectual mantiene una relación de interdependencia con una de las estructuras fundamentales del campo cultural, la de las obras culturales, jerarquizadas según su grado de legitimidad”¹³. Así las cosas, no es tanto la novedad del producto de conocimiento, sino la anuencia de la comunidad académica, quien otorgará la validez y, en ese sentido, la autonomía respecto de otros campos de discusión científica.

Bourdieu¹⁴ señala que el funcionamiento de un campo científico reside en unas condiciones particulares de producción en las

12 Ibid, 45.

13 P. Bourdieu, *Campo de poder, campo intelectual*, 33.

14 Ibid.



cuales las relaciones de fuerza, las estrategias, los intereses y las luchas, operan desde la estructura misma que propende por la legitimidad que la producción científica. Los agentes, en este orden, gestionan movimientos en los cuales la nominación de campo, soporta y le otorga validez a la producción intelectual:

Recordar que el campo intelectual como sistema autónomo o que pretende la autonomía es el producto de un proceso histórico de autonomización y de diferenciación interna, es legitimar la autonomización metodológica que permite la investigación de la lógica específica de las relaciones que se establecen en el seno de este sistema y lo integran como tal; equivale también a disipar las ilusiones nacidas de la familiaridad, al poner al descubierto que, como producto de una historia, este sistema no puede dissociarse de las condiciones históricas y sociales de su integración y condenar por ello toda tentativa de considerar las proposiciones que se desprenden del estudio sincrónico de un estado del campo como verdades esenciales, transhistóricas y transculturales¹⁵.

Entonces, bajo esta mirada, la legitimidad de campo comunicación/educación está asociada inexorablemente las condiciones históricas de su emergencia y, de manera concreta, a la definición de sus límites y fronteras en relación a otros campos de saber y producción científica que buscan, también, su autonomía:

“La cuestión de los límites del campo es muy ardua, aunque sólo sea porque está *siempre en juego dentro del propio campo* y por tanto no admite ninguna respuesta *a priori*. Los participantes de un campo, ya sean las firmas económicas, los diseñadores de alta costura o los novelistas, trabajan constantemente para diferenciarse de sus rivales más cercanos con el fin de reducir la competencia y establecer un monopolio sobre un subsector particular del campo [...] De manera que las fronteras del campo sólo pueden ser determinadas por una investigación empírica. Sólo rara vez toman la forma de fronteras jurídicas (por ejemplo, cupo limitado), si bien siempre están demarcadas por “barreras de ingreso” más o menos institucionalizadas”¹⁶.

15 Ibid, 17.

16 P. Bourdieu y L. Wacquant, *Una invitación a la sociología reflexiva*, 137-138.



Comunicación/Educación: la denominación como campo dentro del campo

El campo comunicación/educación define sus límites -marca sus fronteras-, desde trayectorias prácticas, tradiciones estratégicas y representaciones conceptuales, que le conceden una topografía compleja y difícil de construir. Su trasegar se ha consolidado en el contexto de los movimientos sociales del continente y, a la par de las tensiones y discusiones políticas, en los debates epistemológicos de las ciencias sociales de América Latina: justamente allí, en esas búsquedas, se halla la dificultad al momento de nombrarse y establecerse en consensos de definición.

Han sido diversos los intentos de delimitación que han aparecido en productos intelectuales, coincidentes en general, al afirmar que se trata de una empresa ardua, y solícita de ensanchamientos, antes que reducciones. Las elaboraciones conceptuales en las cuales se ha aludido a la concreción del campo¹⁷, se han caracterizado -en su breve historia- por desprenderse de una perspectiva que compendie una entidad común, apelando más a la idea de proceso. En su desarrollo investigativo, y de constructos intelectuales, *comunicación/educación* se asume como un territorio problemático, que se resiste a los objetos, que se funda en otro tipo de desplazamientos, en otras velocidades, tendientes a las prácticas emergentes en los ámbitos que circulan en la comunicación, la educación y la cultura. Esta condición ambiciosa resulta, por lo demás, desafiante dentro de las dinámicas que operan en

17 Un desarrollo amplio desde otras dinámicas epistemológicas, pero con marcos fundaciones similares, se encuentra en la producción intelectual de Ismar de Oliveira Soares y el círculo de trabajo de la Universidad de São Paulo (Brasil). Sus esfuerzos e investigaciones han señalado la consolidación de un campo de estudio denominado educomunicación que reflexiona en clave de la articulación colectiva del cambio social, el reconocimiento en perspectiva de derechos colectivos y, la gestión democrática de la comunicación

Esta perspectiva se orienta en tres ámbitos: el aprendizaje sistemático sobre la condición del fenómeno comunicativo (junto a sus influencias en la sociedad mediática); la producción colaborativa con las tecnologías de la información y, finalmente, la gestión de los procesos comunicativos dentro del ecosistema educativo.

Las investigaciones de este grupo (a la cabeza de Ismar de Olivera) han conducido a la vinculación de la educomunicación a las políticas públicas del país. De hecho, en la 1ª Conferencia Nacional de Comunicación, convocada por el presidente Luiz Inácio Lula da Silva, y realizada en Brasilia, en el año 2009, fue establecida la necesidad de incluir la educomunicación en el currículo escolar. Las producciones intelectuales de Soares son frecuentes en congresos académicos, compilados y antologías del campo.



la estructura de las ciencias sociales y los modos de producción de conocimiento.

Bajo este espectro, como se ha señalado, el trabajo de los académicos del campo ha sido definitivo al momento de sus denominaciones y validaciones: en su historia intelectual, en su ubicación dentro de las disputas conceptuales, en sus luchas académicas, en el ejercicio de sus capitales simbólicos, están los engranajes del campo y la posibilidad de acercamientos a la noción del mismo:

el intelectual está situado histórica y socialmente, en la medida en que forma parte de un campo intelectual, por referencia al cual su proyecto creador se define y se integra, en la medida, si se quiere, en que es contemporáneo de aquellos con quienes se comunica y a quienes se dirige con su obra, recurriendo implícitamente a todo un código que tiene en común con ellos -temas y problemas a la orden del día, formas de razonar, formas de percepción, etc.¹⁸

La denominación campo -dentro del campo- ha aparecido en la reflexión de académicos cuya producción se ha jugado como parte de un proyecto intelectual. Jorge Huergo señala que comunicación y educación son categorías polisémicas por separado, por ello, propone que la formulación del campo se permita desde la relación de dichas categorías a modo de sinécdoque. Al respecto, así explica la denominación:

Desde hace unos años hemos propuesto sustituir la cópula “y”, de Comunicación “y” Educación, por la barra “/”: Comunicación/Educación. Lo que tenemos como propósito significar es la recuperación de procesos aunque se pierdan los objetos disciplinarios delimitados por un afán cientificista, o a costa de la posible ruptura con los «imperialismos» de las disciplinas; el reconocimiento de los contextos históricos, socioculturales y políticos donde surgen o se originan los problemas y las producciones teóricas; la producción de algunas bases preliminares para la construcción de un espacio teórico transdisciplinario, movido más por un campo problemático común con relaciones tensas, que por miradas disciplinares escindidas¹⁹.

18 P. Bourdieu, *Campo de poder, campo intelectual*, 41.

19 J. Huergo, *Comunicación/Educación, ámbitos, prácticas y perspectivas*, 12.



La noción *campo*, como forma de designar la relación comunicación y educación, asume el detrimento de los objetos para reivindicar una apuesta por los procesos. Esta idea desafía la lógica disciplinar en la cual se han fundado los campos académicos, como lo señala Huergo²⁰ y ubica la discusión desde la configuración de relaciones en tensión que, de manera referencial, trae a colación la mirada de Bourdieu sobre la estructura de un campo: el ámbito de lucha, la distribución de capital cultural, el ejercicio de un poder simbólico. El marco fundacional de comunicación/educación, la propuesta de la sinécdoque como elemento del vínculo relacional, el papel de los agentes y trabajadores académicos, alimentan la estructura e historicidad de su denominación.

La configuración del campo *comunicación/educación* se inserta en el contexto de un proceso histórico, social y político en el que el objeto-proceso se caracteriza y se califica como multifacético, de carácter complejo y de naturaleza problemática. Hay acuerdo en los académicos del campo al utilizar estos calificativos como variables posibles al momento de asumir las dinámicas y condiciones en -y de- comunicación/educación. Este aspecto distintivo, al momento de caracterizar al naciente campo, está acompañado de elementos definitivos: el movimiento político del final del siglo XX, la reconfiguración de las ciencias sociales en el continente, los desplazamientos de las élites intelectuales en los ámbitos de la educación y la comunicación (por separado).

Acompañado de prácticas sociales y de experiencia populares, la producción del campo manifiesta cierta distancia por los determinismos académicos, y ello se asocia a la complejidad de su ya confrontante emergencia en el contexto de las ciencias sociales y la construcción de saber.

Como campo problemático, el campo de Comunicación/Educación se hace más complejo aún cuando se lo considera y se lo aborda como campo académico. En esta consideración necesariamente debemos incluir la teoría, la investigación, la formación universitaria y la formación, pero desde la perspectiva

20 Ibid.



de las prácticas que realizan actores y agentes sociales concretos (los teóricos, los investigadores, los docentes, los profesionales) y de los discursos donde puede reconocerse el conocimiento operante sobre los objetos de estudio (de decir: sobre otras prácticas, discursos y conocimientos)²¹.

En comunicación/educación los emprendimientos intelectuales se asumen como prácticas: como procesos que suponen discursos, posicionados desde el conocimiento de otras prácticas, que no son objeto de estudio sino posibilidad de diálogo. Es por ello que siempre, comunicación/educación, ha partido de la premisa la cual indica que los abordajes y la trazabilidad del territorio se enuncia desde un encuentro de lo popular, lo conceptual, lo escolar y lo político: en ello reside la densidad de su estructura.

La idea del campo acoge reivindicaciones propias en su historia: la pugna y la lucha por abrirse espacio en las fronteras epistémicas de las ciencias sociales, la resistencia al nombrarse y la indeterminación de su naturaleza objetual, la disputa de prácticas emergentes y la sistematización de las mismas. En este sentido, el campo se dimensiona desde la confrontación y la disputa de los agentes y elementos que lo constituyen.

el campo de Comunicación/Educación se ha hecho denso y opaco, siguiendo un movimiento que tendría un principio dinámico: en la medida en que crece su densidad, se opaca, y en la medida en que aumenta su opacidad, se densifica. Densidad (como relación entre la masa o cantidad de materia que contiene un cuerpo y su volumen) indica la cantidad material de aspectos y ámbitos que hacen al campo problemático de Comunicación/Educación, en el orden de la práctica social. Opacidad (como calidad de lo que no se deja pasar a su través con claridad la imagen de los objetos) indica la calidad formal de visiones pseudotransparentes que, con pretensión general, procuran describir el campo problemático de Comunicación/Educación, en el orden de las nociones y los conceptos²².

Esa configuración devela la particularidad que, desde siempre, el campo ha tenido al momento de formular conceptos y categorías

21 J. Huergo y M. Fernández, *Cultura escolar, cultura mediática / intersecciones*, 21.

22 *Ibíd.*, 19-20.



que nombren sus objetos de estudio. Este aspecto problemático se explica en la situación histórica del campo, el contexto de los intelectuales del mismo y, la recepción la producción académica surgida de las investigaciones y reflexiones teóricas. De este modo, en el marco de la comunicación/educación, determinados condicionantes procedentes de la «historia externa» del campo (educativos, comunicativo, políticos, sociales, culturales, económico) van articulándose en su «historia interna». Esa articulación, de manera decisiva, se produce bajo la forma de una tensión.

Entonces, si la «historia externa» condiciona la interinidad de los procesos comunicacionales/educativos y la configuración de ese campo, lo hace de maneras diversas (a veces contradictorias, otras sin límites demarcados y, otras más, ignorándose mutuamente la una a la otra). Por lo general, por esta vía es posible reconocer la articulación y tensión, en el interior del campo, entre acciones estratégicas y prácticas culturales; una articulación/tensión proveniente de demandas, interpelaciones, requerimientos externos para el campo (de carácter político, cultural, económico, etc.) que el campo encarna como propias²³.

De modo que comunicación/educación, en su configuración, no puede comprenderse sin esa tensión y sin los intereses políticos, sociales, culturales y económicos que en él confluyen. Esta comprensión es definitiva si tomamos como punto de referencia la genealogía del campo: las dinámicas de resistencia y conflicto en los modelos educativos de la década de los setenta, el acontecimiento de la educación popular, la aparición de sistemas de comunicación alternativa, la intencionalidad genuina de cerrar brechas sociales, la impugnación de códigos, la deslocalización de saberes, la recuperación de los espacios, la ampliación de la mirada, la idea de sujeto dialogante, la posibilidad del encuentro.

Comunicación/educación apela a la confrontación del saber y a la pregunta por el sujeto. En esta lógica se lanza al encuentro y al reconocimiento del otro, desafiando los límites del objeto. Se trata de una tensión en la cual esas relaciones de fuerza circulan

23 J. Huergo, *Hacia una Genealogía de Comunicación/Educación: Rastreo de algunos anclajes Político-Culturales*, 27.



en la apuesta de una legitimidad científica. En la concreción de la acepción como campo, estos aspectos serán definitivos y marcarán el camino de sus intentos de validación, los posicionamientos frente a la comunidad académica y, la construcción de lugares de discusión y espectros de conceptualización:

La presencia de esos dos ámbitos o territorios, el desordenamiento de los saberes y el de la reconfiguración del ciudadano, en el campo de la comunicación/educación va a conectarlo con la transformación de los modos de estar juntos y los nuevos modos de comunicar. Lo que resulta imposible sin hacer estallar la escuela, ya que lo que ahí entra en juego es el movimiento de creatividad y la participación; la creatividad comprendida como la capacidad de innovar en el conocimiento o en el arte, en la ciencia o la tecnología. Y a la que la escuela no puede aspirar sin potenciar la sensibilidad, sin ensanchar los modos de percibir, sin articular la intuición y la lógica, la imaginación científica y la estética, artística²⁴.

Resulta inevitable que la dinámica del campo le apunte la modificación de los modos de percepción. Se trata de un proyecto intelectual que evita las reducciones y, antes bien, le apunta a la apertura de las fronteras y los espacios de trabajo. A pesar de situar a la escuela como escenario, su concepción es amplia y vincula lo popular, lo alternativo y lo comunitario. Estos objetos de trabajo no escapan a las coordenadas espaciales y temporales en las que se posiciona y encuentra en ellas la concienciación de su naturaleza: “un campo se define, se vivifica y se enriquece por los contextos que le dan origen y que lo configuran y reconfiguran, más que por las razones o desarrollos inmanentes del mismo, por muy sesudamente fundados que estos fueran”²⁵.

Desde sus orígenes, el campo se ha situado desde una suerte de anclajes posibles en los cuales los procesos son susceptibles de convertir en acontecimiento. Estos anclajes se han transformado en trayectorias teórico-prácticas con incidencias decisivas

24 Jesús Martín- Barbero, “Ensancho de territorios en Comunicación y Educación”. En *Comunicación-Educación. Coordenadas, abordajes y travesías*, Carlos Valderrama et al, (Bogotá: Siglo del Hombre editores, 2000), 110-111.

25 Jorge Huergo, “Una guía de comunicación/educación, por las diagonales de la cultura y la política” en *Educomunicación: más allá del 2.0*, coord. Roberto Aparicio (Barcelona: Editorial Gedisa, 2010), 66.



en espacios académicos y populares. En la enunciación como campo, al momento de describir los abordajes, hay coincidencias al señalar que han estado matizados de tres maneras: De manera general, podemos decir que el trabajo realizado en el campo de la Comunicación-Educación se ha desenvuelto en tres grandes ámbitos: Educación para la recepción, Comunicación en la educación y Educación y nuevas tecnologías, cada uno, en su interior, con perspectivas, prácticas e intereses ético políticos diferentes, a veces excluyentes y contradictorios, otros complementarios²⁶.

Estos ámbitos se posicionan en la esfera de lo académico, en lo que es legítimo dentro de la dinámica de la sociedad de conocimiento. A partir de estos ámbitos se han organizado procesos de trabajo intelectual, diseños curriculares, grupos de trabajo, círculos de discusión, investigaciones con incidencia en políticas públicas y organizaciones sociales. Hay un consenso, podría decirse, en la importancia que estos abordajes tienen para una reconstrucción de la historia del campo al momento de delimitar sus fronteras epistémicas.

En conclusión

Las trayectorias se amplían al espacio de lo político/comunitario desde su carácter fundacional: un importante número de experiencias populares se ubican en este lugar de trabajo, no solo como objeto de estudio e intervención, sino como escenario para la producción de saber. El espacio de lo escolar y lo mediático se constituye en el anclaje de mayor desarrollo y, paralelamente, el que supone una mayor reducción de su espectro: comunicación/educación -históricamente- surge como posibilidad de resistencia a la supremacía de la tecnología educativa y, bajo este último anclaje, algunas prácticas han terminado por validar acepciones reduccionistas de trabajo académico e investigación. La discusión del campo ha tenido presente estas fracturas y las ha incorporado a su reflexión habitual.

26 C. Valderrama et al., *Comunicación-Educación. Coordenadas, abordajes y travesías*, ix.



Esta realidad implica poner en tensión la naturaleza del campo, señalar que su estructura está cifrada desde el debate y desde el encuentro de prácticas teóricas y prácticas alternativas-populares que confrontan la teorización. El campo es emergente, estratégico y periférico en su definición de origen²⁷, y ello supone que las relaciones del mismo se vinculen a la disputa constante como signo de su condición particular.

A partir de esta situación de pugna continental, no es posible adscribir el problema de comunicación/educación solo a los ámbitos académicos de manera endógena y despolitizada: siempre este campo ha reclamado una relación y articulación entre el campo de la producción de conocimientos académicos y el campo político-cultural. En la actualidad, incluso, existe un crecimiento en las zonas de diálogo entre organizaciones y movimientos que, en el campo social o popular, desarrollan prácticas de comunicación/educación y las instituciones que centran su actividad en la producción y transmisión de conocimientos académicos²⁸.

La denominación del campo dentro del campo, apunta a la posibilidad de delimitar su estructura: esta tarea que se ha puesto desde los abordajes señalados y que ha generado rupturas en el camino, así como coexistencias y acotaciones; caracterizar su estructura es un emprendiendo complejo por la misma indeterminación que los intelectuales de comunicación/educación han puesto en su trayectoria.

Hay una tendencia que goza de aceptación en las distintas prácticas: la idea de campo homologada a territorio como analogía de la lucha, la confrontación de actores y la aparición de saberes (en lo teórico y desde la experiencia).

Asimismo, las características iniciales del "territorio" que abordamos implican una cierta distancia en cuanto a la posibilidad de sostener en toda su dimensión la definición teórica para pensar

27 William Torres, "Catálogo de las naves aqueas: introducción lineal a un campo estratégico del conocimiento en las llamadas sociedades periféricas", en *Comunicación-Educación. Coordinadas, abordajes y travesías*, Carlos Valderrama et al, (Bogotá: Siglo del Hombre editores, 2000).

28 J. Huergo, "Mapas y viajes por el campo comunicación educación", 20.



la comunicación y educación como un “campo”. En este sentido, y siguiendo entre otros a Barbero, Quiroz y Huergo, preferimos hablar de un “territorio” de Comunicación/Educación.

La noción de territorio permite pensar en los términos más flexibles de una topografía en la medida en que esta -a diferencia de un mapa del campo con demarcaciones más definitivas- permite señalar referencias -zonas, intersticios, accidentes, honduras, elevaciones- a un territorio más reducido y relativo. Esta perspectiva teórica tiene asimismo consecuencias generales en lo metodológico y en particular en cuanto a la selección del campo material sobre el que se trabaja²⁹.

El desarrollo de esta historia, la ampliación de las trayectorias e itinerarios, marca la prospectiva del campo y la aproximación a la noción de definición.

Referencias

Bourdieu, Pierre. *Campo de poder, campo intelectual*. Buenos Aires: Montessor, 2002.

Bourdieu, Pierre y Loïc Wacquant. *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI editores, 2014.

Fernández, María Belén. “Jorge Huergo y la institucionalidad del campo comunicación/educación” *Question 1*, n° 42 (2014): 16-23 <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/view/2178>

Huergo, Jorge. *Comunicación/Educación, ámbitos, prácticas y perspectivas*. La Plata: Universidad Nacional de la Plata, 1996.

Huergo, Jorge. “Comunicación/Educación: Itinerarios transversales” En *Comunicación-Educación. Coordenadas, abordajes y travesías*, 3-25. Bogotá: Siglo del Hombre editores, 2000.

²⁹ Paula Morabes, “Comunicación/ Educación: trayectorias y representaciones en los docentes y sus propuestas escolares”. *Oficios Terrestres* 9, n° 10 (2008): 76.



Huergo, Jorge. *Hacia una Genealogía de Comunicación/Educación: Rastreo de algunos anclajes Político-Culturales*. La Plata: 30 Ediciones de periodismo y comunicación, 2005.

Huergo, Jorge. "Mapas y viajes por el campo, comunicación/educación". *revista tram[p]as de la comunicación y la cultura*. 75 (2013) 19-30.

Huergo, Jorge. "Una guía de comunicación/educación, por las diagonales de la cultura y la política" en *Educomunicación: más allá del 2.0.*, coord. Roberto Aparici 64-104. Barcelona: Editorial Gedisa, 2010.

Huergo, Jorge y María Belén Fernández. *Cultura escolar, cultura mediática / intersecciones*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 1999.

Kaplún, Mario. *A la educación por la comunicación*. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC, 1992.

Martín Barbero, Jesús. "Ensanchando territorios en Comunicación y Educación". En *Comunicación-Educación. Coordinadas, abordajes y travesías*. Carlos Valderrama et. al, 101-113. Bogotá: Siglo del Hombre editores, 2000.

Martín Barbero, Jesús. "Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación" en *Revista Nómadas*, 5, 1997.

Morabes, Paula. "Comunicación/ Educación: trayectorias y representaciones en los docentes y sus propuestas escolares". *Oficios Terrestres* 9, nº10 (2008): 76.

Morabes Paula. "La investigación en Comunicación/Educación: problemas epistemológicos y teóricos en la (in)definición del campo" *Oficios Terrestres* 21 (2008): 68-79.

Oliveira, Ismar. "Camino de la educomunicación: utopías, confrontaciones, reconocimientos" en *Educomunicación: más allá*



del 2.0., coord. Roberto Aparicio, 129-150. Barcelona: Editorial Gedisa, 2010.

Torres, William. "Catálogo de las naves aqueas: introducción lineal a un campo estratégico del conocimiento en las llamadas sociedades periféricas", en *Comunicación-Educación. Coordenadas, abordajes y travesías*, Carlos Valderrama et. al, 49-63. Bogotá: Siglo del Hombre editores, 2000.

Valderrama, Carlos E. et al. *Comunicación-Educación. Coordenadas, abordajes y travesías*. Bogotá: Siglo del Hombre editores, 2000.

