

DARWIN GONZÁLEZ SIERRA



# Trayectorias e Itinerarios de la Comunicación/Educación en Bogotá: Aproximación a una Historia Intelectual del Campo



## Darwin González Sierra

Doctor en Ciencias de la Educación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Magíster en Educación\ - Comunicación y licenciado en Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad Distrital.

Profesor de la Secretaría de Educación de Bogotá y de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia UPTC. Grupo de Investigación Feminismos Géneros y Derechos Humanos. Investigador Junior MinCiencias.









# **Trayectorias e Itinerarios de la Comunicación/Educación en Bogotá: Aproximación a una Historia Intelectual del Campo**

---

**DARWIN GONZÁLEZ SIERRA**



**Uptc**<sup>®</sup>

Universidad Pedagógica y  
Tecnológica de Colombia

VIGILADA MINEDUCACIÓN





**Trayectorias e Itinerarios de la  
Comunicación/Educación en Bogotá:  
Aproximación a una Historia  
Intelectual del Campo**

---

**DARWIN GONZÁLEZ SIERRA**

**ENFOQUE:** *INVESTIGACIÓN*

**ÁREA:** TESIS DOCTORALES LAUREADAS

Colección N° 18

Trayectorias e itinerarios de la comunicación/educación en Bogotá:  
aproximación a una historia intelectual del campo

Trajectories and itineraries of communication/education in Bogotá:  
approach to an intellectual history of the field

Primera Edición, 2024

200 ejemplares (impresos)

© Darwin González Sierra, 2024

© Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2024

© Red de Universidades Estatales de Colombia, RUDECOLOMBIA, 2024

ISBN (impreso) 978-958-660-866-4

ISBN (ePub) 978-958-660-867-1

Impreso y hecho en Colombia - Printed and made in Colombia

Trayectorias e itinerarios de la comunicación/educación en Bogotá: aproximación a una historia intelectual del campo / Trajectories and itineraries of communication/education in Bogotá: approach to an intellectual history of the field / González Siera, Darwin. Tunja: Editorial UPTC, 2024. 178 p.

ISBN (impreso) 978-958-660-866-4

ISBN (ePub) 978-958-660-867-1

Incluye referencias bibliográficas.

1. Educación 2. Comunicación 3. Epistemología 4. Universidad 5. Intelectuales 6. Práctica pedagógica.

(Dewey 379/21) (THEMA JN - Educación)

**Rector, UPTC**

Enrique Vera López

**Comité Editorial**

Carlos Mauricio Moreno Téllez  
Vicerrector de Investigación y Extensión

Yolanda Torres Pérez

Directora de Investigaciones

Bertha Ramos Holguín

Delegada Vicerrectoría Académica

Martín Orlando Pulido Medellín

Representante Área Ciencias Agrícolas

Yolima Bolívar Suárez

Representante Área Ciencias Médicas y de la Salud

Nelsy Rocío González Gutiérrez

Representante Área Ciencias Naturales

Olga Yanet Acuña Rodríguez

Representante Área Ciencias Sociales

Juan Guillermo Díaz Bernal

Representante Área Humanidades

Pilar Jovanna Holguín Tovar

Representante Área Artes

Edgar Nelson López López

Representante Área Ingeniería y Tecnología

Juan Sebastián González Sanabria

Representante Grupos de Investigación

**Editor**

Óscar Pulido Cortés

**Coordinadora Editorial**

Andrea María Numpaque Acosta

**Corrección de Estilo**

Claudia Helena Amarillo Forero

**Impresión**

Búhos Editores Ltda.

Calle 57 No. 9 – 36

314 411 5024

Tunja – Boyacá – Colombia

Citar este libro / Cite this book

González Sierra, Darwin. *Trayectorias e itinerarios de la comunicación/educación en Bogotá: aproximación a una historia intelectual del campo*. Tunja: Editorial UPTC, Colección Tesis Doctorales UPTC- RUDECOLOMBIA. Facultad de Ciencias de la Educación, 2024.  
doi: doi.org/10.19053/uptc.97895866608664



**Uptc**<sup>®</sup>  
Universidad Pedagógica y  
Tecnológica de Colombia  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA Y TECNOLÓGICA DE COLOMBIA

*Vice*  
Vicerrectoría  
de Investigación y Extensión



Dirección de  
Investigaciones



Libro financiado por el Doctorado en Ciencias de la Educación - RUDECOLOMBIA, de la UPTC. Se permite la reproducción parcial o total, con la autorización expresa de los titulares del derecho de autor. Este libro es registrado en Depósito Legal, según lo establecido en la Ley 44 de 1993, el Decreto 460 de 16 de marzo de 1995, el Decreto 2150 de 1995 y el Decreto 358 de 2000.

**Editorial UPTC**

La Colina, Bloque 7, Casa 5

Avenida Central del Norte No. 39-115, Tunja, Boyacá

comite.editorial@uptc.edu.co

www.uptc.edu.co

https://editorial.uptc.edu.co

## Resumen

Esta investigación se orientó desde un cuestionamiento a la estructura epistemológica de un campo académico que en la tradición latinoamericana ha intentado abrirse espacio en las fronteras conceptuales de las ciencias sociales, ha mostrado cierta indeterminación en su naturaleza objetual y ha experimentado la disensión en prácticas emergentes algunas veces sistematizadas. Por ello, se inquirió por las trayectorias académicas que han sustentado el desarrollo epistemológico del campo comunicación/educación y, al mismo tiempo, por la existencia de una tradición intelectual que permitiese reconocer como campo las discusiones de comunicación/educación.

El trabajo de archivo implicó la revisión de textos entendidos como fundacionales del campo, los cuales fueron seleccionados en orden de importancia para el estado del tema y la consolidación de las fuentes testimoniales y documentales. La bibliografía revisada en los antecedentes se apoyó en las publicaciones de revistas de las universidades Central, Pedagógica y Distrital, y en textos de centros académicos que se han dedicado al estudio de la comunicación/educación en algunas partes del continente, como la Universidad de la Plata en Argentina.

El planteamiento se basó en la historia intelectual. Por su parte, el trabajo documental fundamentado en experiencias curriculares resultó definitivo para puntualizar la discusión en términos epistemológicos. Al finalizar esta investigación se puede afirmar que comunicación/educación es un campo en el que se conjugan prácticas académicas, producción de conocimientos científicos, tensiones institucionales, discursos y agentes sociales.

**Palabra clave:** educación, comunicación, epistemología, universidad, intelectuales, práctica pedagógica.

## Abstract

This research was oriented from questioning the epistemological structure of an academic field that, in the Latin American tradition, has tried to open space in the conceptual borders of the social sciences, has shown a certain indeterminacy in its objectivity and has experienced disagreements in emerging practices sometimes systematized. For this reason, the research asked about the academic trajectories that have supported the epistemological course of the field of communication/education and, at the same time, about the existence of an intellectual tradition that would allow communication/education discussions to be recognized as a field.

The archival work involved the review of foundational texts of the field, selected in order of importance for the state of the art, and the consolidation of the testimonial and documentary sources. The bibliography reviewed in the backgrounds was supported by publications from journals of Central University, National Pedagogical University and Universidad Distrital Francisco José de Caldas, as well as texts from academic centers involved in the study of communication/education in some parts of the continent, such as the University of La Plata in Argentina.

The approach was based on intellectual history. For its part, the documentary work founded on curricular experiences was definitive to point out the discussion in epistemological terms. At the end of this research, it can be affirmed that communication/education is a field in which academic practices, production of scientific knowledge, institutional tensions, discourses, and social agents are combined.

**Keywords:** education, communication, epistemology, university, intellectuals, pedagogical practice.



# Tabla de Contenido

**Prólogo ..... 15**

**Introducción ..... 17**

## **Capítulo 1.**

El campo académico de la comunicación/educación: definiciones y tensiones ..... 23

1.1 Comunicación/educación y las ciencias sociales ..... 26

1.1.1 El campo y su historicidad ..... 27

1.2 La comunicación/educación como campo ..... 29

1.2.1 La noción de campo en comunicación/educación ..... 29

1.2.2 La idea de campo intelectual y campo académico ..... 30

1.2.3 Comunicación/educación: la denominación como campo dentro del campo ..... 32

1.3 Tensiones y delimitaciones de comunicación/educación: las fronteras epistemológicas ..... 39

1.3.1 Campos paralelos, inicios comunes ..... 39

1.3.2 Pretextos similares, legitimaciones particulares ..... 42

1.4 Comunicación/educación y las ciencias de la comunicación ..... 45

1.4.1 Trayectorias y definiciones en América Latina ..... 45

1.4.2 Rastros y recurrencias en comunicación/educación ..... 48

1.5 Comunicación/educación y ciencias de la educación ..... 49

1.5.1 Perspectivas y encuentros ..... 51

## **Capítulo 2.**

Las trayectorias fundacionales del campo comunicación/educación en América

Latina ..... 53



2.1	Las memorias fundacionales: emergencia de comunicación/ educación en la pugna continental.....	55
2.1.1	Teología de la liberación y activismo intelectual en el ideario fundacional de comunicación/educación .....	57
2.2	Predecesores e inspiradores: Paulo Freire, Juan Díaz Bordenave, Mario Kaplún y Daniel Prieto Castillo.....	59
2.2.1	Paulo Freire: la convergencia y la emancipación.....	59
2.2.2	Juan Díaz Bordenave: pionero en la relación comunicación y educación.....	61
2.2.3	Mario Kaplún: la apuesta por una comunicación educativa .....	63
2.2.4	Daniel Prieto Castillo: trabajador del campo .....	65
2.3	Jorge Huergo y la entidad de un campo novedoso .....	67
2.3.1	La conformación del campo.....	69
2.3.2	Desarrollo de la idea de campo estratégico.....	72
2.4	Jesús Martín-Barbero y el giro cultural.....	75
2.4.1	Martín-Barbero y el campo comunicación/educación .....	77
2.5	Académicas y trabajadoras del campo.....	81
2.6	El papel de las instituciones UNESCO, ALAIC y CIESPAL.....	84
2.7	El campo en Colombia: irrupción en el ámbito académico .....	88

### Capítulo 3.

	Enseñanza, investigación y territorios: comunicación/educación en el círculo académico de Bogotá .....	91
3.1	Contextos de relación en lo educativo: el movimiento pedagógico y la educación popular .....	93
3.2	Prácticas iniciales de comunicación/educación: formación docente y comunicación alternativa.....	96
3.2.1	Prácticas profesionales y formación docente .....	98
3.3	La Universidad Pedagógica Nacional y el proyecto del Colegio Académico de Comunicación/Educación.....	101
3.3.1	La revista Pedagogía y Saberes de la Universidad Pedagógica Nacional.....	102
3.3.2	La conformación del Colegio Académico de Comunicación y Educación (CACE) .....	104

3.3.3	Las apuestas del Colegio Académico de Comunicación y Educación .....	107
3.3.4	El observatorio pedagógico de medios .....	110
3.3.5	La serie Horizontes de la Educación y la Comunicación .....	112
3.4	El IESCO de la Universidad Central: la idea de un programa intelectual de comunicación/educación.....	114
3.4.1	Un programa intelectual en comunicación/educación .....	114
3.4.2	Comunicación/educación como diseño curricular .....	117
3.4.3	Encuentros académicos y publicaciones seriadas .....	123
3.5	La Universidad Distrital: la primera Maestría en Comunicación/ Educación en América Latina .....	125
3.5.1	Un primer abordaje: la Especialización en Pedagogía de la Comunicación y Medios Interactivos .....	125
3.5.2	Investigación, publicaciones y proyectos .....	127
3.5.3	La Maestría en Comunicación/Educación .....	128
3.6	Grupos académicos y comunidades.....	132
<b>Capítulo 4.</b>		
	Entre la comunidad académica y la estructura epistemológica: conceptos, ideas y debates.....	135
4.1	El diálogo de saberes .....	137
4.1.1	Nociones de diálogo: instrumentalización y conciencia.....	138
4.1.2	El círculo de Bogotá: diálogos y saberes en comunicación/ educación.....	141
4.2	Tecnodeterminismo: de la instrumentalización, las mediaciones y las experiencias.....	147
4.3	Praxis: las apuestas alternativas, comunitarias y populares .....	152
4.4	Autorreflexividad: discursos emergentes.....	154
<b>Conclusiones.....</b>		<b>157</b>
<b>Referencias .....</b>		<b>161</b>
<b>Bibliografía.....</b>		<b>173</b>



## **Agradecimientos**

Al Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, de manera especial al equipo de publicaciones.

A la maestra Celina de Jesús Trimiño Velásquez, porque sin su dedicación, orientación y confianza no hubiera podido desarrollar un tema de investigación doctoral ajustado a mi experiencia académica ni determinar algunas definiciones teóricas.

Al doctor José Arturo Molina, porque su amistad y su interés en mi formación intelectual me permitieron recorrer esta ruta doctoral. También, en este mismo sentido, agradezco al doctor Alejandro Barranquero Carretero.

Y a los profesores Fernando Aranguren y Borys Bustamante Bohórquez, porque debido a su trabajo académico y a su amistad me interesé en este campo de conocimientos denominado comunicación/educación.



## Prólogo

El libro *Trayectorias e itinerarios de la comunicación/educación en Bogotá: aproximación a una historia intelectual del campo* de Darwin González Sierra es una obra de un profundo conocimiento y de una experiencia investigativa acerca de la comunicación y la educación en sus contextos sociales, políticos, culturales y tecnológicos.

Se parte de considerar dos dimensiones trascendentales en la constitución de la sociedad humana como son la comunicación y la educación, que le dan sentido a los procesos socioculturales de los sistemas de vida históricos, en los que acontecen las interrelaciones sociales, los intercambios simbólicos y las mediaciones cognitivas, institucionales y tecnológicas que establecen comunidades, grupos, colectivos e individuos en la sociedad.

En esta obra se plantea una reflexión teórica, académica e investigativa sobre la relación entre la comunicación y la educación en América Latina; relación que se ha ido consolidando y clarificando cada vez más en los últimos tiempos. Tal es su dimensión histórica que manifiesta el propio movimiento intelectual en sus conceptos, en la configuración problemática de sus estudios, la fundamentación teórica de escuelas de pensamientos y corrientes científicas y los encuadres metodológicos de aplicación investigativa; en algunos casos emulando teorías europea y norteamericana, y en otros, la originalidad de una construcción propia de teorías acordes a los contextos y realidades de América Latina. Cabe destacar, en ese sentido, el carácter dialéctico, histórico y conflictivo con que se ha manifestado el movimiento intelectual sobre comunicación/educación, que el autor aborda en lo concerniente a la discusión de campo o territorio de esta relación, su estatuto epistemológico, el

quehacer interdisciplinario de su saber, la categorización de los análisis, el sistema de ideas y los corpus determinados de los fenómenos comunicativos y educativos estudiados.

Un capítulo importante en esta obra, después de ese recorrido histórico por América Latina, tiene que ver con la impronta de este campo comunicación/ educación en Colombia y específicamente en Bogotá. El papel de las universidades capitalinas es de gran trascendencia en los orígenes, desarrollos y fortalecimiento de este campo. Por un lado, como sistema académico y curricular, principalmente en el nivel de educación superior en posgrados; por otro, como programa de investigación y divulgación de conocimiento en revistas y libros resultados de estudios realizados por grupos de investigación y tesis de grado, así como las proyecciones en las escuelas, en los medios de información y en las comunidades sociales, culturales y populares.

Darwin González construye unas reflexiones críticas sobre las diversas configuraciones en las que el campo comunicación/educación fue objeto de análisis en los sistemas de ideas elaborados por escuelas y paradigmas teóricos, partiendo de una consideración en la que la comunicación no puede ser reducida a medios como la educación, la escuela o aula. Estas trascienden esa limitación epistemológica y se vinculan, más bien, a una comprensión desde las ciencias sociales y humanas en sus manifestaciones políticas, sociológicas, culturales y estéticas.

Este libro aporta significativamente al campo comunicación/educación y motiva nuevas investigaciones científicas y académicas.

**Borys Bustamante Bohórquez**  
**Profesor e investigador**  
**Universidad Distrital Francisco José de Caldas**

## Introducción

Las décadas de los setenta y ochenta en América Latina albergaron reflexiones académicas y debates intelectuales que supusieron, en cierto modo, la consolidación de los estudios sobre medios de comunicación en los países de Centroamérica y los primeros pasos de la comunicación como campo académico en América Latina. Los objetos de trabajo de este debate eran bastante desconocidos para la disciplina de la pedagogía y, especialmente, algunos diálogos establecidos entre los campos de comunicación/educación.

A lo largo de la década del setenta, intelectuales y trabajadores académicos de la comunicación propusieron definiciones, postularon principios y sistematizaron experiencias —anteriores o en pleno desarrollo— que se adelantaban en distintos espacios (estatales y no gubernamentales, religiosos y laicos, urbanos y rurales, de gran y pequeño impacto). La reorganización del carácter colateral en comunicación latinoamericana sirve de escenario para que la relación comunicación-educación se vincule con los tratamientos del desarrollismo: entra en diálogo con la centralidad de la cultura y se diferencia de la tradición anglosajona que, exclusivamente, interpela la ideología implícita y explícita que hay en los mensajes mediáticos. La apuesta por un campo académico propio empezaba a marcar un camino.

La investigación *trayectorias e itinerarios de la comunicación/educación en Bogotá: aproximación a una historia intelectual del campo*, se inserta en el campo de las ciencias sociales y, puntualmente, en los discursos que le dan soporte a la construcción epistemológica de comunicación/educación en el espacio intelectual de América Latina. La investigación se ubica teóricamente en el marco reflexivo de las ciencias de la educación, en cuanto revisa conceptos, ideas y autores de la tradición pedagógica latinoamericana y colombiana.

El problema de investigación que se abordó, surge en el proceso de revisión documental a propósito de investigaciones académicas en el campo denominado comunicación/educación. A este respecto, el rastreo documental y demás desarrollos metodológicos fueron realizados en función del campo comunicación/educación sin contemplar, como definitiva, la referencia a las denominaciones “pedagogía de la recepción de medios”, “educomunicación”, “comunicación educativa” y otras provenientes de experiencias locales o particulares. Es evidente que dentro de las discusiones del campo aparecen conceptos asociados a experiencias para intentar nombrar los objetos y procesos. De hecho, esas categorías han nombrado ideas y prácticas con significados cambiantes en el tiempo. En la investigación se indaga por esos conceptos en cuanto a su delimitación y origen.

La investigación se orientó desde un cuestionamiento frente a la estructura epistemológica del campo, sus conceptos e historicidad. Este trabajo se preguntó, por una parte, por las trayectorias académicas que han sustentado el desarrollo epistemológico del campo comunicación/educación, y por otra, por la tradición intelectual que ha permitido reconocer que las discusiones de comunicación/educación puedan entenderse como campo. El objetivo del proyecto fue caracterizar la estructura epistemológica basándose en la historia intelectual y el diálogo de saberes académico que contribuyen a la construcción del campo comunicación/educación. Para ello, fue esencial la ubicación de discursos y prácticas de tensión que fueran recurrentes en la producción intelectual e investigativa de los grupos académicos delimitados para la investigación.

En esta labor fue necesario, en primer lugar, identificar las trayectorias fundacionales del campo comunicación/educación en América Latina desde la revisión de la historia intelectual (LaCapra, 1998) y la perspectiva de los principales ámbitos. Al respecto, se asume esta posibilidad y se consideran cuatro operaciones: contextualizar, historizar, comparar y conceptualizar (Traverso, 2012). En segundo lugar, analizar la producción de conocimiento en la relación enseñanza- investigación en el círculo académico de Bogotá del campo comunicación/educación.

Finalmente, definir las tendencias, discusiones y los debates que en la actualidad proponen teóricos del campo para referir el estatus epistemológico de comunicación/educación.

En este trabajo se examina la estructura epistemológica del campo académico de la comunicación/educación, con base en la revisión de trayectorias intelectuales en el continente a través de la descripción de los acontecimientos decisivos en el desarrollo del campo en el contexto bogotano, tomando en cuenta la emergencia de conceptos estrategias para explicar los lugares conceptuales que sustentan una historia posible del campo en Bogotá.

Esta caracterización se limitó a la Universidad Pedagógica Nacional, en el desarrollo del Colegio Académico de Comunicación y Educación; a la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, concretamente al Grupo de Investigación Educación, Comunicación, Cultura; y al Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos (IESCO) de la Universidad Central. La escogencia de estas instituciones responde a que en ellas existieron –o existen– programas curriculares y trayectorias investigativas realizadas desde la denominación comunicación/educación.

La investigación estuvo orientada por una perspectiva cualitativa que recoge análisis de fuentes documentales, un trabajo de archivo y entrevistas en profundidad con académicos del campo como herramienta de recolección de datos testimoniales.

El proceso se desarrolló por medio de la revisión de los textos fundacionales del campo, seleccionados en orden de importancia a partir del trabajo del estado del tema y la consolidación del proyecto investigativo. Esta revisión supuso la definición de un marco de categorías que consolidarían, posteriormente, la escritura de los capítulos.

La recolección de información para la investigación se concentró en dos procesos: en primer lugar, la selección de un corpus bibliográfico compuesto por libros y artículos de reflexión, en los cuales se proponen los lugares de enunciación epistemológicos del campo; en segundo

lugar, la conversación (a través de un instrumento de entrevista) con profesores expertos en el campo, quienes, con su trabajo intelectual, fueron pioneros en Bogotá.

El planteamiento de la investigación se cimentó en la historia intelectual, la discusión de saberes disciplinares y saberes emergentes, y la revisión de experiencias curriculares que han puntualizado la discusión en términos epistemológicos.

### **La definición del tema**

El reconocimiento de una historia intelectual en la que lo popular, lo alternativo y lo emergente ocupan un lugar en los modos de nombrar objetos y procesos, es definitivo al abordar la construcción de un lugar en el campo de la comunicación/educación. Por su particularidad, se trata de una historia de tensiones, equívocos y pugnas. Una historia imprecisa desde los marcos de referencia paradigmáticos de las ciencias sociales que validan la producción académica y, lo que podríamos llamar, un sustrato epistemológico.

A partir de la revisión del tema —y la coyuntura del campo comunicación/educación— es posible ubicar tensión entre trayectorias intelectuales y la investigación académica propiamente dicha. En América Latina existe actualmente una tendencia a fortalecer los modos de diálogo entre experiencias y procesos que desarrollan prácticas de comunicación/educación en instituciones que centran su actividad en la producción y transmisión de conocimientos académicos. Supone esto, entonces, un diálogo de saberes con la experiencia y la realización académica. Este diálogo, en una acepción generalizada, es una respuesta a la tendencia reduccionista-instrumental del campo y una apuesta por el “ensanchamiento” de la discusión.

En este sentido, el campo fluctúa en los mecanismos de encuentro en el marco epistemológico para alcanzar a integrar el tiempo pedagógico y el tiempo (y los saberes) comunicativo en perspectiva de teorías, prácticas y experiencias. La reflexión de comunicación/educación ha representado un esfuerzo continuo de debate e integración a raíz de su propia determinación/indeterminación como campo y las consecuencias

que tienen lugar en la producción de conocimientos. Esta coyuntura se sitúa en el escenario académico y también en experiencias concretas de colectivos y comunidades.

El desafío que presenta el campo se identifica suficientemente por la escasa reflexión filosófica sobre el conocimiento científico propio: han sido más relevantes las disputas y generalizaciones de los ámbitos de trabajo intelectual que la organización de condiciones epistemológicas que soporten programas de investigación. Los intentos de categorización responden a diferentes fenómenos emergentes, pero se pierde de vista esa misma reflexión sobre el cómo, el qué y el por qué se entiende desde el lugar epistemológico.

### **La estructura de la investigación**

Este libro, fruto del proceso de investigación, se divide en cuatro capítulos que recorren trayectorias, conceptos y debates propios de la comunicación/educación desde sus marcos fundacionales hasta la particularidad del círculo de Bogotá, como se ha denominado a la delimitación definida.

El primer capítulo presenta una revisión del estatuto epistemológico de comunicación/educación basándose en la noción de campo intelectual. Se expone un estudio de los alcances de dicha denominación según consideraciones teóricas específicas en relación con el concepto de campo. Seguidamente, hay una delimitación de las relaciones de comunicación/educación con otros campos académicos y, finalmente, su emergencia dentro de las ciencias de la educación. La noción campo, en los términos propuestos en el capítulo, es la herramienta de trabajo (junto con la historia intelectual) para el desarrollo del objetivo de la investigación a fin de caracterizar la estructura epistemológica del campo.

El segundo capítulo describe las trayectorias fundacionales del campo comunicación/educación en América Latina apoyándose en la revisión documental de libros, capítulos de libro y artículos de los autores referenciados en el estado del tema y la construcción del marco

teórico. Este capítulo enfatiza el trabajo académico de intelectuales pioneros en la configuración del campo, su relación con los debates de la época y su impacto en la posterior conceptualización.

Del mismo modo, el capítulo señala la incidencia que tuvieron algunas instituciones en el momento de generar las condiciones de instalación de comunicación/educación en el continente. Finalmente, se ubica la irrupción del campo en Colombia, señalando antecedentes en comunidades académicas, universidades y organizaciones.

El tercer capítulo caracteriza la realidad de campo comunicación/educación en el ámbito intelectual, comunicativo y educativo de Bogotá en relación con universidades que lo han desarrollado en prácticas investigativas y de enseñanza. El capítulo se circunscribe a las instituciones señaladas con anterioridad y rastrea su historicidad desde los esquemas definidos. Se trata de una aproximación a una historia intelectual del campo en la delimitación señalada.

El capítulo cuarto presenta los análisis de la investigación como propuesta de estructura. Se revisan categorías clave que emergen del rastreo documental y que posibilitan dar cuenta del estatus epistemológico del campo.



# CAPÍTULO 1.

**El campo académico  
de la comunicación/educación:  
definiciones y tensiones**





En los años sesenta y setenta se generó un ambiente de tensiones culturales y educativas debido a los proyectos de educación popular que desafiaron las iniciativas desarrollistas de las innovaciones tecnológicas. Esto llevó al surgimiento del campo de comunicación/educación como resultado de debates y resistencias. No se podía simplemente centrar este encuentro en los ámbitos académicos sin tener en cuenta el contexto político y cultural, que incluía prácticas populares, iniciativas comunicativas comunitarias y educación no formal. El campo se constituye a través de la producción de conocimientos académicos y el escenario político-cultural. La producción teórica y conceptual de este campo nutre los proyectos y procesos en él.

El surgimiento de este campo académico ha generado diversas trayectorias relacionadas con un lugar en el cual pueden afirmarse tanto las instituciones educativas y culturales, la escuela y los medios de comunicación como la educación y tecnologías de la información. Estas trayectorias han guiado la forma en que expertos y académicos han construido trabajos intelectuales e investigativos en un campo novedoso pero difuso. Esta revisión se llevará a cabo en este libro.

En los distintos momentos de esta discusión se ha señalado como un problema el estatus epistemológico del campo. Este ha adoptado categorías de disciplinas y referentes científicos distintos para su organización y metodología<sup>1</sup>, y por esta misma razón ha construido relaciones con otros campos de conocimiento. Estas categorías han

---

1 La consolidación de una idea de campo académico de la comunicación/educación toma, necesariamente, categorías homologables de ámbitos disciplinares de las ciencias sociales y campos de trabajo académico relacionales para soportar la enunciación de la entidad epistemológica del campo (Huergo, 2000). Como se verá en la investigación, las fronteras epistemológicas que *comunicación/educación* presenta son difusas y siempre desde la tensión de la no limitación disciplinar.

sido puestas en tensión con otras, ya sea para el análisis de un objeto de estudio específico o ya sea como parte de lo que se describe como trayectoria conceptual de este.

## **1.1 Comunicación/educación y las ciencias sociales**

Que la comunicación/educación sea considerada como un campo académico en las ciencias sociales ha implicado que su existencia se valide con la idea según la cual no existen objetos de estudio específicos en el campo (Huergo, 2000; Oliveira, 2010). Esto supone que, al no tener objetos de estudio definidos, se enfatizan los procesos y las relaciones que surgen en el campo en lugar de centrarse en un objeto de estudio propio. Lo que explica el interés en explorar procesos y relaciones en lugar de objetos claramente delimitados.

Las ideas, los enunciados y las proposiciones sobre las consideraciones del campo han estado presentes —con notoria vigencia— en publicaciones académicas, eventos, proyectos intelectuales, programas curriculares de posgrado y proyectos en territorios, en la búsqueda de la consolidación de un estatuto epistemológico.

Los lugares de trabajo, los problemas de investigación, los espacios de abordaje del campo están presentes en algunas tendencias de las trayectorias de la educación popular (Marco Raúl Mejía, 2014), en el ámbito de trabajo de los estudios de recepción de Guillermo Orozco (1999) y la experiencia mexicana, en los trabajos sobre medios y escuela —de Rosa María Alfaro (2000), María Teresa Quiroz (1997), Maritza López de la Roche (2008), entre otras expertas— y la emergencia de la cibercultura y las nuevas tecnologías —Rocío Rueda Ortiz (2000, 2014), Roberto Aparici (2010), Augusto García (1996), entre otros—. Estas miradas han sido constantemente relevantes en espacios académicos y publicaciones en las que se discute el campo (como anclajes, planteamientos, espacios, territorios) sin que sus objetos de estudio concretos sean asumidos como caminos epistémicos de la validación de comunicación/educación.

En publicaciones seriadas, trabajadores académicos del campo no han mostrado interés por justificar sus elementos constitutivos en términos epistémicos, lo cual queda como una tarea por realizar (Huergo, 2000), y en otros casos, al hacer balances de trayectorias investigativas se evidencia la necesidad de situar lugares de encuentro para la definición epistemológica (Morabes, 2008, 2014a, 2014b). Por otra parte, existe un interés por delimitar el campo desde ámbitos concretos de discusiones como la economía y el desarrollo (Hopenhayn, 2003), la ciudadanía (Valderrama, 2007) y los territorios culturales (Martín-Barbero, 2000). Por consiguiente, se puede decir que la definición de un marco epistemológico para (y desde) el campo comunicación/educación hace parte de los elementos con mayor densidad, pero con menos claridad en su constitución como propuesta académica en el área de las ciencias sociales de América Latina.

La ubicación y existencia del campo se legitima, también, mediante la resistencia a las delimitaciones propias de otros campos académicos o de trabajo intelectual. Se presenta como libre, divergente; como espacio acogedor de estudios y reflexiones, susceptible de múltiples objetos y posibilidades de construcción (Fernández, 2013, 2014; Huergo, 2005, 2013). Así las cosas, la discusión requiere de una revisión que remite, necesariamente, a la idea fundacional: una mirada de su historia y sus conceptos.

### 1.1.1 El campo y su historicidad

El surgimiento del campo en América Latina es testigo de las tensiones académicas generadas entre los proyectos emancipatorios populares (inspirados en los procesos de la teología de la liberación y la perspectiva de Paulo Freire) y los proyectos de desarrollo a finales de los años cincuenta e inicios de los sesenta en el siglo XX. Las décadas del sesenta y el setenta definieron la confluencia de las dos disciplinas, la comunicación y la educación, a partir de la amplia e incisiva tradición del continente en la práctica de la intervención social. Estas prácticas se ubican en espacios de índole no académica o que poco tenían que ver con la academia. Es en esta tensión, señala Huergo (1996), que se posicionan las marcas o hitos que permiten transitar la topografía de un campo llamado comunicación/educación.

El campo académico de la comunicación/educación se fundamenta en teorías que se han desarrollado de manera progresiva a lo largo de cinco décadas, muchas de ellas adaptadas de otros campos académicos y enfoques provenientes de disciplinas similares. No obstante, los cambios ocurridos durante la implementación del modelo de desarrollo en los años cincuenta y sesenta propiciaron el surgimiento del campo y su denominación posterior:

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 pueblos. (Huego, 2013, p. 20)

La producción académica e intelectual de estos años, con la visión de presentarse como un nuevo campo, está marcada por reflexiones sobre los enfoques desarrollistas y la invitación a escenarios de resistencia. Profesionales comunitarios (participantes de organizaciones sociales y políticas), intelectuales con experiencia en el campo de la comunicación y educadores populares publican documentos conceptuales sobre el tema de estudio, que formarán parte del corpus de comunicación/educación. Estos rasgos llevan a que la esencia y memoria básica del campo de la comunicación/educación se caracterice por la indefinición del respectivo campo de su práctica.

En los años ochenta surgieron nuevas prácticas sociales debido a crisis políticas y culturales, y esto coincidió con un ambiente educativo favorable para la expansión del campo académico de la comunicación/

educación. La UNESCO publicó un cuaderno en la revista *Perspectivas*, titulado “La educación en materia de comunicación”, que generó una respuesta positiva en los colectivos académicos que comenzaron a institucionalizarse en universidades y organizaciones no formales que producían conocimiento. En los años noventa, las carreras de comunicación se enfocaron en temas de educación y se publicaron escritos teóricos sobre la relación entre comunicación y educación —Huergo (1996); Kaplún (1992); Martín-Barbero (1999)—. A finales de esa década, congresos y publicaciones fueron espacios habituales para discutir este campo, aunque sin limitaciones epistémicas, al mismo tiempo que se consolidaban los programas de posgrado y maestría.

Algunos países latinoamericanos, especialmente Argentina, Chile, Uruguay, Brasil, México y Colombia, son los lugares en los que comunicación/educación se establece como campo académico con el imperativo de clarificar su estatuto epistemológico, sus límites y su estructura.

## **1.2 La comunicación/educación como campo**

### **1.2.1 La noción de campo en comunicación/educación**

Los discursos académicos en América Latina han hecho esfuerzos para abordar las problemáticas relacionadas con la comunicación/educación en ámbitos como prácticas educativas, comunicativas, luchas sociales y el trabajo intelectual. A pesar de la falta de un objeto de estudio específico para el campo, ese concepto ha sido una constante en su historia y producción científica.

La idea de campo aparece como categoría de trabajo en la construcción conceptual que ha sido sugerida en propuestas de investigación y en desarrollos teóricos a lo largo de su historia. En ese mismo sentido, a manera de transposición, algunos autores (Huergo, 1996; Valderrama, 2000; Morabes, 2008) han usado la noción de territorio como comparable en distintos textos académicos. En este orden de ideas, es necesario abordar la noción de campo en extenso, en cuanto sitúa el elemento central de esta investigación.

### 1.2.2 La idea de campo intelectual y campo académico

En el contexto de la discusión es importante destacar que los campos académicos consisten en sistemas de conocimiento que producen un marco de interpretación del mundo basado en una estructura particular. Al describir la estructura de un campo es necesario explicar la estructura epistemológica subyacente, la cual permite la formación intelectual del campo a través de objetos, agentes y procesos específicos.

Este concepto de campo, siguiendo a Bourdieu (2002), supone que su existencia, definición y legitimidad funcionan en relación con modos internos de relaciones que son expresadas como estructuras. Es decir,

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 (...). (Bourdieu, 2002, p. 15)

Explorar las razones que sustentan un estatuto epistemológico, la relevancia de la producción de conocimiento de un campo, como el referido en esta investigación, implica una indagación a partir de sus matices más profundos, esto es, desde sus relaciones.

Así, 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” (Bourdieu, 2002, p. 9). Esta dimensión temporal rompe la imagen sosegada de una comunidad científica orientada por leyes inmodificables, para dar valor a la lucha de concurrencias en las cuales los agentes son confrontados 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 intelectuales. (Bourdieu, 2002, p. 31)

Es así como las tensiones y los debates que se expresan dentro del campo –en relación con su legitimidad– tienen espacio de desarrollo, en el caso de comunicación/educación, en las disputas intelectuales que involucran 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” (Bourdieu, 2002, p. 33). Entonces, no es tanto lo novedoso del producto de conocimiento que circula, sino la comunidad académica, quien se encarga de otorgar validez y, en ese sentido, la autonomía respecto de otros campos de discusión científica. Bourdieu (2002) explica que el funcionamiento de un campo científico se mantiene en ciertas condiciones puntuales de producción en las que las relaciones de fuerza, las estrategias, los intereses y las luchas operan desde la estructura misma que busca la legitimidad de la producción científica. Los agentes, por ende, 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 disociarse 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 transculturales. (Bourdieu, 2002, p. 17)

En esta perspectiva, por lo tanto, la legitimidad del campo comunicación/educación está asociada necesariamente a un tipo de condiciones históricas cuya aparición fue señalada anteriormente y, de manera específica, a la delimitación de sus fronteras en relación con otros campos de conocimiento y producción científica que buscan también su legitimidad y 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. (Bourdieu & Wacquant, 2005, pp. 137-138)

### **1.2.3 Comunicación/educación: la denominación como campo dentro del campo**

El campo comunicación/educación se encuentra delimitado por trayectorias prácticas y experiencias concretas en comunidades, tradiciones estratégicas en ámbitos educativos y representaciones conceptuales que le otorgan una topografía compleja y difícil de definir. Su consolidación ha surgido a partir de los movimientos sociales de América Latina y de las tensiones y discusiones políticas en los debates epistemológicos de las ciencias sociales de este conjunto de países. En este sentido, resulta difícil nombrarlo y establecer consensos acerca de su definición.

La denominación campo —dentro del campo— ha sido parte de la reflexión académica cuya producción se ha desempeñado como parte de un proyecto intelectual. Huergo (1996) 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 como una forma de sinécdoque. 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 pierda 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, socio-culturales 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 escindidas. (Huergo, 1996, p. 64)

El concepto de campo se utiliza para describir la relación entre comunicación y educación, destacando la importancia de los procesos en lugar de los objetos. Esto desafía la lógica disciplinaria de los campos académicos y se relaciona con la visión de Bourdieu (2002) sobre la estructura de un campo, incluyendo el ámbito de disputa, la distribución de capital cultural y el poder simbólico. Dentro de lo que podemos denominar marco fundacional de comunicación/educación, y con la proposición de la sinécdoque como elemento del vínculo relacional, el papel de los agentes y trabajadores académicos alimenta la estructura e historicidad de su denominación.

La formación del campo de comunicación/educación se inserta en un contexto histórico, social y político, caracterizado por la complejidad y la naturaleza problemática del objeto-proceso en cuestión. Esto se refleja en la manera en que los académicos del campo trabajan con las dinámicas y condiciones de la comunicación/educación. A diferencia de los determinismos académicos, este campo está influenciado por prácticas sociales y experiencias populares, lo que refleja su compleja emergencia en el contexto de las ciencias sociales y la construcción

del conocimiento: el cambio político de final del siglo XX, la reconfiguración de las ciencias sociales en el continente desde perspectivas epistemológicas emergentes (De Sousa, 2009), los desplazamientos de las élites académicas en los ámbitos de la educación y la comunicación (por separado).

Como campo problemático, el campo de Comunicación/Educación se hace más complejo aun 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 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). (Huergo, 1996, p. 21)

En comunicación/educación los proyectos intelectuales son asumidos como prácticas: un tipo de procesos que suponen discursos divergentes, que posicionan —desde el conocimiento de otras prácticas— una apuesta por el diálogo antes que por el objeto. Es por ello por lo que, siempre, comunicación/educación ha partido de la premisa de que los planteamientos y la trazabilidad del territorio se enuncia desde un encuentro de lo conceptual, lo escolar, lo popular y lo político: en ello reside la densidad de su estructura. La idea del campo asume las reivindicaciones propias en su historia.

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 las prácticas sociales. 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 conceptos. (Huergo, 1996, pp. 19-20)

La manera en que el campo ha desarrollado sus concepciones y términos para describir sus temas de estudio ha sido siempre particular, lo cual se explica desde el contexto histórico en que se encuentra el campo y en el modo en que los intelectuales han afrontado las investigaciones y discusiones teóricas. El campo de comunicación/educación en particular se ve afectado por diferentes factores de la “historia externa” del campo, incluyendo influencias educativas, comunicativas, políticas, sociales, culturales y económicas que se mezclan con la “historia interna” del campo. Como resultado, emerge una tensión importante entre estos condicionantes y la forma en que se integran en el campo.

Entonces, si la ‘historia externa’ condiciona la internidad 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 propias. (Huerdo, 2005, p. 27)

La comunicación/educación es inseparable de las dinámicas políticas, sociales, culturales y económicas que influyen en su configuración. Esta comprensión se afianza al examinar la genealogía del campo desde las resistencias y conflictos de sistemas educativos en los setenta, hasta la educación popular y la aparición de medios de comunicación alternativos. La intención genuina de cerrar brechas sociales, impugnar códigos, deslocalizar saberes, recuperar espacios y ampliar la mirada, ha hecho posible una idea de sujeto dialogante y el encuentro con el otro.

El campo comunicación/educación se apoya en la confrontación del saber y la pregunta por el sujeto, desafiando los límites del objeto y circulando en las relaciones de fuerza en su apuesta por legitimidad científica. En la consolidación de su campo, estos aspectos son determinantes y marcan el camino hacia su validación, posicionamiento frente a la comunidad académica, construcción de espacios de discusión y 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, artística. (Martin-Barbero, 2000, pp. 110-111)

La dinámica de comunicación/educación pone énfasis en la modificación de ciertos modos de percepción sobre los procesos comunicativos y educativos: esa es una de sus apuestas originales. Se trata de un proyecto intelectual que se distancia de las reducciones conceptuales y, antes bien, le apunta a la apertura de fronteras y espacios de trabajo. Desde su concepción, este campo asume la escuela como escenario que 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” (Huergo, 2010, p. 66).

Desde el principio, comunicación/educación se ha basado en un tipo de anclajes en los que los procesos son susceptibles de convertirse en acciones factibles. Estos anclajes se han transformado en trayectorias teórico-prácticas con incidencia en espacios académicos y populares, como se verá en los capítulos dos y tres de este libro. En la enunciación como campo, al 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 complementarios. (Valderrama, 2000, p. ix)

Estos ámbitos pertenecen a la esfera de lo académico, donde se consideran legítimos –en la sociedad del conocimiento– los distintos agentes del campo que participan. A partir de estos ámbitos se han propuesto y organizado distintos procesos de trabajo intelectual, diseños curriculares, constitución de grupos de trabajo, círculos de discusión e investigaciones que han incidido en políticas públicas y organizaciones sociales. Por consiguiente, hay un consenso en la importancia de estos planteamientos para la reconstrucción de la historicidad del campo, especialmente en el momento de delimitar sus fronteras epistémicas. Las trayectorias se extienden al territorio de lo político/comunitario desde su carácter fundacional; no son pocas las experiencias populares que se ubican en este espacio como territorio para la producción de saber<sup>2</sup>. Lo escolar y lo mediático se posicionan en el anclaje de mayor desarrollo y, paralelamente, implican una mayor reducción de su espectro: comunicación/educación. Estos ámbitos académicos suelen ser espacios de formación de nuevas generaciones de los agentes del campo, donde se transmiten y se adquieren saberes y prácticas que contribuyen a fortalecerlo y expandir su alcance.

Esta situación trae consigo una complejidad a la esencia del campo, caracterizada por una estructura codificada a partir del diálogo y de la amalgama entre prácticas teóricas y prácticas de índole alternativa y popular que cuestionan la conceptualización. El campo se configura como un fenómeno incipiente, estratégico y periférico en su fundación (Torres, 2000). Como consecuencia, las interacciones inherentes a este se hallan permanentemente en una disputa que encarna su singularidad.

A partir de esta situación de pugna continental, no es posible adscribir el problema de comunicación/ educación sólo 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,

---

2 La ampliación de esta referencia sitúa la idea de diálogo de saberes, saberes populares y saberes otros. Esta caracterización y desarrollo conceptual hacen parte del cuarto capítulo de este libro.

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 académicos. (Huergo, 2013, p. 20)

La denominación campo, en sí misma, implica la posibilidad de delimitar su estructura. Esto ha sido abordado desde diversos enfoques y ha dado lugar tanto a rupturas como a coexistencias y acotaciones, lo cual refleja la complejidad de caracterizar su estructura debido a la indeterminación que los intelectuales de la comunicación y la educación han impreso en su trayectoria.

Hay una tendencia —ampliamente aceptada en diversas prácticas del campo— que consiste en reconocerlo como un territorio. Esta concepción se asemeja a una metáfora de la lucha, el debate entre actores y la emergencia de ideas (ya sea del ámbito teórico, práctico o experiencial).

Del mismo modo, las características iniciales del “territorio” que fueron señaladas anteriormente implican una cierta distancia en cuanto a la idea de sostener la definición teórica para pensar la comunicación y educación como un “campo”. En este sentido, y siguiendo entre otros a Martín-Barbero (1997), Quiroz (1997) y Huergo (1996), es posible 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 ésta —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 trabaja. (Morabes, 2008, p. 76)

El desarrollo de esta historia (la ampliación de itinerarios y trayectorias) marca la prospectiva del campo y la aproximación a la noción de definición y descripción de una posible estructura epistemológica.

## 1.3 Tensiones y delimitaciones de comunicación/educación: las fronteras epistemológicas

### 1.3.1 Campos paralelos, inicios comunes

Desde la perspectiva teórica, comunicación/educación ha experimentado convergencias y distancias con otras estructuras científicas, otros campos de estudio y otras apuestas intelectuales, en el escenario de las ciencias sociales. Inicialmente, con las ciencias de la educación (ahí convergen de manera aleatoria la pedagogía, la didáctica, el currículo, la psicología, la sociología) y posteriormente con las ciencias de la comunicación. Es evidente que hay un entrecruzamiento en los lineamientos y en los desarrollos históricos.

Por ejemplo, si se profundiza en las décadas de los sesenta y setenta es posible explicar que los pioneros del campo se alimentaron de la psicología conductista y ahí formularon proyectos de intervención desde el famoso esquema funcionalista de emisor-receptor-mensaje. El hecho de que un proyecto se inscribiera en el campo de la comunicación/educación no implicaba necesariamente que se tratara de un proyecto de carácter crítico.

En ese contexto, alimentados de bases similares, surgen campos de estudio y de trabajo intelectual de manera paralela, aunque distintos en sus intenciones, objetos y desarrollos metodológicos. La exigencia de fenómenos sociales para ser investigados, las necesidades comunitarias, la incapacidad de otros espacios científicos para dar cuenta de temas y requerimientos de la sociedad de conocimiento, suscitaron el surgimiento de denominaciones como la comunicación para el desarrollo, comunicación para el cambio social, educación popular y comunicación/educación.

De manera paralela, las ciencias sociales en América Latina —condenadas a la diáspora— vivían la urgencia de suprimir sus distancias disciplinarias para: elaborar conceptos que llevaran a construir conocimiento nuevo, válido y útil sobre el continente y, enfrentar los procesos autoritarios imperantes entre los setenta y ochenta. Desde allí que desde entonces hayan estado atentas a realizar amplios trabajos empíricos y a

apropiarse de elaboraciones pertinentes de las teorías de la cultura y la comunicación, de los avances de la crítica literaria —en especial de la teoría de la recepción— de la sociología del conocimiento, la psicología cognitiva y el constructivismo; y, en los últimos años, de los estudios culturales. (Torres, 2000, pp. 53-54)

A partir de los estudios y las apuestas conceptuales de Mario Kaplún (1992, 2001, 2002), Paulo Freire (1970, 1973, 1974, 1976, 1982, 1990, 2002), Juan Díaz Bordenave (1962, 1976, 1977) y Luis Ramiro Beltrán (1993), entre otros, los nacientes campos iniciaron su camino y delimitaron sus fronteras. Es un contexto histórico enmarcado por urgencias sociales, educativas y comunicativas que requerían nuevas comprensiones y nuevos acercamientos. Es un contexto que necesita de otras voces y de distintas herramientas de trabajo. Estos campos de conocimiento operan desde un reconocimiento de la realidad que se amplía, que no admite segregaciones sociales, que propende a descubrir los rostros y los procesos de aquellos que han sido invisibilizados.

(...) invitaban a atender a una extensa variedad de procesos comunicacionales elaborados por y para la ciudadanía en general, o a cargo de grupos subalternos con escasa o nula presencia en los medios privados dominantes: los oprimidos, los migrantes, las poblaciones vulnerables del ámbito rural o urbano, las mujeres, la infancia, las comunidades indígenas y afrodescendientes. (Barranquero, 2015, p. 19)

Estos territorios conceptuales nacientes llegan de manera directa a las bases populares y toman como propios los reclamos de las comunidades, intentan incorporar a las tradiciones científicas estas voces y discursos, empoderando a las comunidades y vinculándolas a las estructuras de su construcción (a manera de agentes, en términos de Bourdieu, 2002).

En estos campos hay procesos distintos con nacimientos paralelos e historias independientes y trayectorias específicas. De estas apuestas, desde el inicio, comunicación/educación ubica su atención en el escenario de la escuela, en preocupaciones en el ámbito de la enseñanza, en el reconocimiento del sujeto que enseña y el sujeto que es enseñado; por

su parte, los otros campos darán más énfasis a lugares comunicativos, a los procesos de gestión y desarrollo, a confrontaciones culturales, a transformaciones sociales.

Un enriquecimiento significativo de la teoría de la comunicación para el desarrollo se produjo cuando los comunicadores aplicaron la idea de proceso —adquirida del pensamiento filosófico y científico de la época— a la comunicación. La perspectiva de la comunicación como proceso toma en cuenta el número infinito de variables en juego en cualquier acto comunicativo: la imagen que el transmisor tiene del receptor y viceversa, las experiencias personales, los valores de los significados que pueden tener los símbolos y situaciones, los muchos y diversos aspectos del contexto cultural, etc. (Díaz Bordenave, 1977, p. 230)

En estos campos, la pregunta que orientó el inicio del trabajo académico en América Latina estuvo dirigida al sujeto político (el desplazado, el marginado, el campesino, el pobre, el que no tiene voz). Los fenómenos y sensibilidades de las comunidades de base, sus luchas y pérdidas, hicieron parte de la motivación de intelectuales, colectivos y redes de trabajo. Esa pregunta, esa inquietud, hace que el campo emerja.

Pero también la inquietud por la propiedad de los medios de comunicación y las estructuras de gestión en la educación y la tecnología (buena parte de los desarrollos del campo comunicación/educación en Argentina, en Chile y Brasil es dada por la presencia de dictaduras y la inquietud de cómo formar un sujeto político a partir de contrarrestar la propaganda política). Estas condiciones dan pie al surgimiento de las radios mineras, las radios campesinas, las radios populares y sus respectivos procesos de resistencia.

Estos campos, como ya se dijo, tendrán desarrollos desde distintas tradiciones, distintos niveles (interdisciplinario, interrelacional, etc.), distintas instituciones, distintos círculos intelectuales<sup>3</sup>. Y también desde diferentes metodologías de trabajo, de construcción y de producción de conocimientos. Los movimientos y desplazamientos propios de encuentro comunicación y educación diferenciarán al campo comunicación/educación de las otras propuestas teóricas, abriendo así su camino e historia propia.

### 1.3.2 Pretextos similares, legitimaciones particulares

Aludir a la configuración del campo de comunicación/educación en América Latina conlleva considerar que uno de los problemas centrales del campo está determinado por la relación entre las acciones estratégicas, las prácticas culturales y la concreción de un objeto de estudio. Reconocer esta problemática, como lo propone esta investigación, supone distinguir etapas en la configuración del territorio que permiten detallar cambios histórico-sociales que adquieren sentido en la medida que se sitúan desde una perspectiva geopolítica.

Para ello, entonces, es perentorio señalar cierto tipo de “fronteras epistemológicas” a fin de evitar equívocos en la denominación y los procesos. Nos situamos desde la idea de comunicación/educación para abordar la denominación del campo, como fue señalado cuando se explicó la noción de este. Esta perspectiva toma distancia de otras realidades académicas que, parlamente, han construido agendas e itinerarios desde intencionalidades similares e, incluso, procesos afines.

A partir de la segunda mitad del siglo XX, de manera casi simultánea y sin conexión alguna entre sí, comenzó a desarrollarse en diferentes contextos en este nuevo campo de estudios, en Estados Unidos con el nombre de Media Literacy, en el Reino Unido, Media Education, en Finlandia, Educación Liberal Popular Audiovisual. (Aparici, 2010, p. 10)

---

3 Aunque no hace parte de las exposiciones de esta investigación, el campo de la *comunicación para el desarrollo* y el campo de la *comunicación comunitaria* tienen una notable importancia en la apertura de conceptos y categorías novedosos en el contexto de las ciencias sociales del continente (de hecho, de acá proviene su desarrollo y no tanto de las matrices fundacionales de la *media literacy* anglosajona. Los trabajos del doctor Alejandro Barranquero (citados en esta investigación y otros de su trayectoria académica) presentan una radiografía de las trayectorias y producción de estos campos en América Latina.

Así como se diferencian los nombres, los orígenes también son distintos en estas áreas de producción académica. Por ejemplo, en el mundo anglosajón, la preocupación surge con la pregunta por el lugar de los medios de comunicación, específicamente, el lugar del cine en la sociedad, y desde ahí empieza a reflexionarse el campo. Mientras tanto, la experiencia latinoamericana se ubica en una preocupación política y antecede los procesos que aparecerán en el espacio anglo: “desde la segunda mitad del siglo XX, Latinoamérica asiste a un extenso ciclo de protestas e iniciativas de cambio en abierto desafío a la dominación de las oligarquías locales; el colonialismo y el imperialismo en todas sus formas” (Barranquero, 2015, p. 19).

América Latina es un lugar en el que —al final de la década del cuarenta— se inician procesos emblemáticos de la comunicación participativa, las luchas democráticas y la emergencia de procesos educativos y políticos que se ubicarán desde este marco y darán atención al tema de la radio. El primero, con procesos de educación popular enfocados en la alfabetización, con el ejemplo de Radio Sutatenza en Colombia; y el segundo, con el desarrollo de las radios sindicales mineras, cuya aparición está vinculada al avance político-ideológico del sector obrero en Bolivia.

El carácter crítico de las prácticas y experiencias fundacionales del continente no solo se refiere a la aparición de procesos educativos desde lo emergente, sino también al surgimiento de productos comunicacionales por parte de comunidades y grupos subalternos: las iniciativas de educación formal o informal con apoyo de tecnologías (Proyecto ACPO en Colombia), las prácticas de comunicación alternativa de Mario Kaplún, las radios comunitarias (agrupadas desde el nacimiento de la Asociación Mundial de Radios Comunitarias [AMARC]), el teatro del oprimido de Augusto Boal, los ejercicios comunicativos provenientes de las experiencias de Orlando Fals Borda (2003) en Colombia.

En distintos lugares, entonces, aparecen preocupaciones equivalentes con la intención de sistematizar investigaciones empíricas y científicas bajo la premisa de un campo de estudios. Como lo refieren Aparici (2010) y Valderrama (2000), no hay un intercambio concreto

entre los círculos académicos que originan cada programa intelectual, sin embargo, la época es la misma y por eso las preocupaciones son cercanas.

A partir de la década de los setenta del siglo pasado se crearon organizaciones no gubernamentales dedicadas específicamente al estudio de los medios, sus lenguajes y a la producción, reflexión y crítica en la educación formal e informal. Los años ochenta y primeros años de la década de los noventa constituyen un período caracterizado por la organización, formación, difusión y expansión de las diferentes prácticas de este campo de estudios que van a dar lugar al nacimiento de movimientos y acciones inicialmente locales, luego regionales y, por último, internacionales. El origen de estos movimientos e intercambios han estado íntimamente ligados al área idiomática (el mundo anglosajón, el mundo iberoamericano, el mundo nórdico) y cultural de los participantes. (Aparici, 2010, p. 10)

Es indudable que hay una genealogía cercana, pero los procesos no son homologables. En este caso, el de esta investigación, se apela a la idea de campo desde la definición que ha venido presentándose. También incluye las relaciones de comunicación/educación con otros contextos teóricos, provenientes de otras disciplinas, así como con otras experiencias y procesos emergentes en entornos socioculturales definidos (por instituciones, colectivos, grupos).

En el proceso de desarrollo del campo también se redefinen y se actualizan diversas acotaciones que operan como restringidas, así como otros horizontes de producción. Frente a ellos, se marca una distancia en los fines y en la estructura: algunas de esas otras denominaciones están planteadas desde lo instrumental, lo coyuntural y lo mecánico.

Comunicación/educación se ha reducido de manera creciente a lo instrumental, separándolo de los procesos políticos y culturales que le sirven de contexto y lo atraviesan. Los nombres 'pedagogía de la comunicación' o 'de los medios', 'comunicación educativa', 'educación para los medios' o 'para la recepción', 'mediaciones educativas', 'educación comunicativa', parecen aludir más a la potencialidad inmanentes de los conceptos con relación a cómo se juega en la sociedad (o en prácticas

institucionales o de organizaciones), que a la densidad y espesor de un campo que crece al ritmo de la complejidad, de la conflictividad y cierta persistencia orgánica de nuestras sociedades. (Huergero, 2010, p. 66)

La trayectoria que se sigue en esta investigación se ubica en el campo académico/intelectual de comunicación/educación en América Latina, especialmente en el círculo intelectual de la ciudad de Bogotá.

## 1.4 Comunicación/educación y las ciencias de la comunicación

### 1.4.1 Trayectorias y definiciones en América Latina

Desde una dimensión de origen, podría decirse que el campo académico de la comunicación parte de presupuestos teóricos que se han estandarizado, en los que se mezclan principios de las ciencias exactas y las ciencias sociales. Los planteamientos complejos de las matemáticas de Shannon (principio de los enfoques funcionalistas) inauguraron las reflexiones de la comunicación como objeto y, al mismo tiempo, la necesidad de un soporte epistémico. Estas reflexiones implicaron una discusión profunda con el estatuto de las ciencias sociales y el lugar de la comunicación en ese tránsito.

Es interesante ver como Jean Piaget *et al.* (1973) ubican la teoría de la información como un claro ejemplo de “la tendencia a naturalizar las ciencias de hombre y humanizar algunas tendencias naturales” (p. 99). O los desarrollos provenientes de la escuela crítica en los trabajos de Jürgen Habermas (2001). Sin embargo, para la relación de comunicación/educación y el campo autónomo de la comunicación se distinguirá –en términos de delimitación– su historia en América Latina.

Comunicación, como campo, afronta la dificultad de su determinación como disciplina. Enfrenta las divergencias de los enfoques, la convulsión de los paradigmas y la pugna entre las visiones positivistas y las posiciones sociocríticas para objetivar los procesos en interés de su estudio.

El estatuto disciplinario de los estudios sobre la comunicación es, quizá, el tema crucial de debate sobre el pasado, el presente y sobre todo, el futuro de nuestro campo académico. En él confluyen los múltiples y complejos factores históricos que determinan su institucionalización, tanto en el plano cognoscitivo (saberes teórico-metodológicos) como en el social (haceres institucionalizados). (Fuentes-Navarro, 1999, p. 64)

La experiencia del continente en temas de comunicación y en la reivindicación de un campo de estudios ha consolidado una tradición extensa en autores y tendencias. La producción intelectual de José Marques de Melo (2007) presenta un aporte central en la formalización del campo de la comunicación latinoamericana: sus trabajos son referencias definitivas para comprender un programa de trabajo especializado en el estudio metódico de la investigación en comunicación del continente. Por su parte, trabajos de corte histórico como los que presenta León (2007) o Torrico (2016) constituyen una radiografía depurada de los caminos y avances de las investigaciones y la producción intelectual.

Hay que señalar que, a finales del siglo XX, la investigación y la producción del campo requirieron un giro y una dirección hacia aristas críticas que incorporaran las posturas reivindicativas de las décadas de los sesenta y setenta.

Sin que hayan desaparecido el maniqueísmo o el dualismo que en otras épocas 'organizaban' el pensamiento, el discurso y la acción sobre la comunicación, desde mediados de los años ochenta parecen haberse multiplicado en tal medida las 'posturas' y las 'posiciones' desde las cuales se puede investigar la comunicación, que el debate es cada vez más difícil, al haber menos referentes comunes. Lo mismo, o algo muy parecido, sucedía en otros ámbitos de las ciencias sociales y en los estudios sobre la comunicación en todo el mundo. Pero en América Latina, más que nada, parece haberse perdido la profundidad ideológica, el poder de las creencias que orienten las búsquedas del sentido de la comunicación. (Fuentes-Navarro, 1999, p. 56)

Por otro lado, la discusión para otorgar a los estudios de comunicación un estatus epistemológico, ubica la reflexión en términos de disciplina. La teoría de la información estadounidense es argumento

para algunas tendencias en esa búsqueda. Las propuestas de un grupo de trabajo en México, liderado por Jesús Galindo, han otorgado el estatus de ciencia a la llamada comunicología. Al respecto afirman:

El sentido de reconstruir el movimiento de una comunicología posible a lo largo de un siglo es ordenar una matriz que permita entender lo que está sucediendo hoy y ubicar entonces las posiciones que puedan desarrollar futuros posibles. Éste es un proceso de configuración y trayectoria que hace evidente lo opaco y al proponer claridad implica comprensión. Empecemos por mostrar los elementos que en principio han tejido el movimiento, y después observemos las texturas que sobresalen. (Galindo, 2004, p. 849)

La apuesta y aplicación de esta tendencia se sustentan en estudios de la vida cotidiana, enfoques de los procesos de comunicación y gestión organizacional. Los fundamentos teóricos tienen su fuerza en la corriente cognitiva chilena desarrollada por Humberto Maturana y Francisco Varela en la práctica de la tecnología comunicacional de la programación neurolingüística y en la intensiva práctica de la consultoría de grandes proyectos. No obstante, la influencia y recordación que ha tenido en algunos círculos académicos, este enfoque es discutido por gran número de teóricos.

Dadas las condiciones particulares del conocimiento sobre el campo de la comunicación, Cimadevilla (1998) plantea algunos elementos que lo configuran como un campo de continuos cambios, manifestaciones conceptuales y tendencias cognitivas que convergen en su legitimación como disciplina científica. El corpus teórico que aborda la comunicación puede analizarse desde perspectivas epistemológicas y metodológicas desiguales, lo que hace posible una visión transdisciplinaria que dé cuenta de la comprensión holística de la problemática. Fuentes-Navarro *et al.* (2005) abogan por un enfoque transdisciplinar en el campo de la comunicación; perspectiva que es recurrente para el desarrollo conceptual de las investigaciones y la consolidación epistemológica del campo. Por ello, la ubicación del campo aparece como resistente a tendencias de cierre o absorción.

La comunicación no es una ciencia, ni una disciplina: más bien es indisciplinada. La indisciplinada de la comunicación se encuentra en la imposibilidad de encontrarle un origen, sólo se pueden rastrear sus huellas. Huellas sobre huellas. Uno de esos rastros, como información, se puede encontrar en la teoría matemática y en la función bisagra que cumplió al transferir modelos científicos entre áreas supuestamente alejadas y divorciadas (...) La comunicación no legitima ningún proyecto epistemológico, su desterritorialización le permite escaparse de los ámbitos cerrados propios de las epistemologías positivistas. De esa forma, se escapa de los preceptos que la pueden encasillar en un código exacto y preciso. (Browne y Silva, 2005, p. 210)

#### 1.4.2 Rastros y recurrencias en comunicación/educación

En general, el campo de la comunicación incluye investigaciones sobre los procesos comunicativos, las gestiones de la información y las relaciones de esos procesos con los ámbitos sociales y culturales. Podría afirmarse que el recorrido plantea dos grandes líneas: una orientada a la teoría administrativa y otra a la teoría crítica.

En ese sentido, el pensamiento comunicacional latinoamericano se concibió en términos generales como aquella producción intelectual desplegada por autores de y/o en América Latina que engendró elementos teóricos referidos a la comunicación en tanto proceso y, por ende, como objeto reconocido y estudiable. (Torrico, 2016, p. 28)

En el ámbito de la comunicación en América Latina se producen líneas de reflexión que son propias y distintas de las que se llevan a cabo en la tradición anglosajona de la investigación en *mass communication*. Esta primacía conceptual se manifiesta en las obras intelectuales de autores clásicos y rigurosos investigadores, quienes, a través de estas, impulsan y consolidan perspectivas y tendencias en el campo. A pesar de que algunos de estos autores son citados en las fuentes de comunicación/educación, las discusiones y las reivindicaciones que surgen de sus nociones epistémicas no se abordan en la misma medida.

En la historia intelectual del campo, entre los autores que nutren las bases iniciales para el surgimiento comunicación/educación se encuentran académicos esenciales para la comunicación: Paulo Freire, Juan Díaz Bordenave, Mario Kaplum e, inevitablemente, Jesús Martín-Barbero. Sin embargo, en las antologías y compilados que hablan de la historia del pensamiento comunicacional del continente no aparecen los desarrollos de la denominación comunicación/educación (tampoco sus fronteras, objetos o procesos). Hay una clara distinción epistémica, a pesar de los rastros coincidentes. La reflexión de nuestro campo de investigación ocupa diversas relaciones, pese a las historias similares.

Pensar la relación comunicación/cultura exige hoy ir bastante más allá de la denuncia por la desublimación del arte simulando, en la figura de la industria cultural, su reconciliación con la vida, como pensaban los de Frankfurt. A lo que asistimos ahora es a la abrumadora emergencia de una razón comunicacional cuyos dispositivos —la fragmentación que disloca y descentra, el flujo que globaliza y comprime, la conexión que desmaterializa e hibrida— agencian el devenir mercado de la sociedad. Frente al consenso dialogal en que Habermas ve emerger la razón comunicativa, descargada de la opacidad discursiva y política que introducen la meditación tecnológica y mercantil, lo que necesitamos pensar hoy es la hegemonía comunicacional del mercado en la sociedad: la comunicación convertida en el más eficaz motor del desenganche e inserción de las culturas —étnicas, nacionales o locales— en el espacio/tiempo del mercado y las tecnologías globales. (Martín-Barbero, 2002a, p. 974).

## **1.5 Comunicación/educación y ciencias de la educación**

Los discursos de índole teórica promovidos por el difusionismo desarrollista, las apuestas de la educación liberadora de Paulo Freire y la pedagogía de la comunicación son algunas de las referencias fundacionales que forman parte de las coordenadas del campo de comunicación/educación, desde las ciencias que estudian dicha área. Es posible rastrear su relación originaria con el ámbito educativo a través

de la pedagogía popular impulsada por Célestin Freinet (citado por Huergo, 2000), quien introdujo determinados medios comunicativos en el ámbito escolar<sup>4</sup>.

Los objetos de comunicación/educación no han sido centrales en los avances teóricos de las ciencias de la educación. Generalmente, el problema comunicativo se dirige a la relación medios-escuela, desde una reducción ya clásica en los estudios al respecto. Esta dualidad, asumida desde determinismos hegemónicos, marca trayectorias en posiciones conceptuales que no vislumbran el tema más allá de lo instrumental en requerimientos didácticos.

Este tema ganó importancia en la última década. Antes de ella, la preocupación por los fracasos de la educación formal llevó a muchos educadores a culpabilizar a los medios masivos de comunicación de los problemas de aprendizaje de los niños, inclusive de su desorientación moral, perspectiva que aún supervive. Paralelamente, algunos comunicadores cuestionadores de los medios, concordaron con esta posición, pero desde su propio campo y elaboraron la primera relación posible entre educación y comunicación a través de la lectura o recepción crítica de tales medios, propuesta que se extendió en muchos países de América Latina. Al poner el acento en cuestionarlos se abonó en marcar distancias de incomprensión entre ambos campos sin vislumbrar su interacción posible pues la relación se explicaba sólo desde la impugnación que los enemista. El propio sentido de la comunicación popular y alternativa acentuó aún más esas barreras al colocarse como ofertas contrapuestas a la comunicación masiva o comercial. (Quiroz, 1997, p. 181)

En el otro lado, la escolarización de la discusión ha logrado consolidar diversas tradiciones estratégicas que han sido objeto de importantes trabajos académicos en los que el campo ha encontrado un lugar propicio para su desarrollo y producción intelectual. En este ámbito converge un conjunto de elementos relacionados con los medios de comunicación, las tecnologías de la información, las apropiaciones transmediáticas,

4 Una de las principales obras en las que Freinet (2003) trató este aspecto fue *Por una escuela del pueblo: guía práctica para la organización material, técnica y pedagógica de la escuela popular*, publicada en Caracas, Venezuela.

las narrativas multimodales, entre otros, que, si bien enuncian una relación tangencial, no dejan de constituir un ámbito muy amplio de estudio en el marco de las ciencias de la educación.

Los campos de la comunicación y de la educación —desde sus fronteras— han establecido representaciones sobre el otro campo que resultan densas: distintos maestros ven la comunicación como un instrumento o una técnica, mientras que algunos comunicadores consideran la educación como una actividad adecuada a la norma y carente de creatividad. La relación pasa, entonces, por los agentes y su historia: por los trabajadores académicos, los maestros, los educadores populares, los comunicadores, los comunicadores alternativos.

Durante muchos años hemos vivido un desencuentro entre quienes se han venido especializando en comunicación desde la década de los sesenta y entre los educadores. Los primeros son un poco nuevos en la historia de las ciencias sociales y todavía buscan encontrar su identidad y su razón de ser en el campo laboral y en los juegos del saber. Los segundos tienen un viejo pasado de desconocimiento de lo comunicacional en la educación, no sólo en relación con el uso de medios sino también con el resto de las instancias. Por supuesto que generalizo, pero me interesa destacar tendencias todavía claras en muchas experiencias escolares. Por fuera de ellas, apareció la educación popular como el ámbito privilegiado de la comunicación. A través de talleres, de formas de encuentro y de una práctica discursiva más cercana a la vida cotidiana, se alzó como un paradigma de modos diferentes de relacionarse y de avanzar en el aprendizaje. (Prieto, 2000, pp. 196-197)

### 1.5.1 Perspectivas y encuentros

El vínculo de las ciencias de la educación con el campo comunicación/educación representa una pregunta fundante de esta investigación. Esta perspectiva de reflexión concibe la caracterización del campo y algunos de los objetos de la pedagogía (saber, práctica, sujeto) como herramientas de trabajo para la reconstrucción de una historia particular que permita describir su estructura epistemológica.

De manera concreta, hay una relación relevante en la reflexión de la pedagogía y el movimiento pedagógico latinoamericano situada en el trabajo intelectual de Daniel Prieto Castillo (1998, 2000, 2010). Es posible afirmar que en su producción académica aparecen, como elementos de análisis, las reflexiones y preocupaciones que transitaban la esfera de la investigación del continente sobre este particular. Las fuentes que documentan los trabajos de Prieto Castillo se soportan de manera decisiva en intelectuales del campo de la educación (concretamente, en los investigadores del Grupo Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia).

Aunque los diferentes desarrollos del campo en los siguientes años no tendrán en cuenta estas preocupaciones, la genealogía de este demostrará el vínculo posible con las ciencias de la educación.



## **CAPÍTULO 2.**

**Las trayectorias fundacionales del campo  
comunicación/educación en América Latina**





## 2.1 Las memorias fundacionales: emergencia de comunicación/ educación en la pugna continental

Acudir a la revisión de la memoria fundacional del campo comunicación/educación supone reconocer el tejido político, cultural e intelectual que marcaba al continente en el tercer cuarto del siglo XX. Se trataba de un contexto complejo y conflictivo, “marcado a fuego por las escenas de crisis orgánica” (Huergo, 2010, p. 100). Los movimientos sociales —y de base popular—, animados por una inusitada opción (preferencia por los pobres en la Iglesia), emergían en la reivindicación de unas apuestas que habían permanecido silenciadas por décadas.

El campo de comunicación/ educación en América Latina nace como estratégico, al calor de la lucha entre ese proyecto popular liberador y el proyecto desarrollista de fines de los años cincuenta y comienzos de los sesenta. Como es sabido, la hipótesis del departamento de Estado de los Estados Unidos, del MIT y de la Universidad de Stanford, entre otros, es que una de las estrategias de pasaje de las sociedades tradicionales (se refiere a las sociedades latinoamericanas) a una sociedad modernizada es la difusión de innovaciones tecnológicas. (Huergo, 2013, p. 20)

Estas décadas observan y experimentan, a raíz de las políticas económicas de los gobiernos de la época, la lógica del desarrollo. El imaginario generalizado es que los países económicamente avanzados o desarrollados tienen una perspectiva de prosperidad y un nivel de vida superior a los demás (los subdesarrollados). Esto se enmarca en cierta construcción narrativa convertida en la relación binaria superior-inferior y, desde el punto de vista cultural y político, en la relación tradición/modernización. El avance de estos presupuestos parte de la variable “tecnificación” y el modo que tiene de generar cambios en las formas de producción de las sociedades tradicionales.

Este tema hace parte de las reflexiones intelectuales de la época, que intentan construir esquemas de comprensión sobre estos fenómenos y que, posteriormente, animarán procesos populares y emancipatorios. Se trataba de un modelo que empezaba a ocupar los círculos académicos y sociales como objeto de reflexión, pero, especialmente, de impugnación.

Todo esto proporcionaba —dejando de lado inevitables matices y variaciones— un modelo y una ideología de modernización, para explicar el paso de las sociedades latinoamericanas del tradicionalismo al modernismo, del subdesarrollo al desarrollo. Esta perspectiva dio lugar a tímidos y, a la larga, falaces esfuerzos tendientes a lograr una mayor eficacia global, que no sólo no han logrado eliminar, sino que han contribuido a consolidar el sistema económico imperante. (Gutiérrez-Pérez, 1975, p. 116)

La discusión tradición/modernización se instala en el ámbito educativo y comunicativo de manera definitiva: aparece no solo en los discursos, sino en las prácticas circundantes a la acción de estos campos. Una de las líneas del desarrollismo fue la incorporación de innovaciones tecnológicas y de dispositivos técnicos en la educación, unida a una estrategia de planificación por objetivos (como racionalización de la relación entre medios y fines). Esas incorporaciones se justificaron con una idea de calidad y, ahí, esta representación se hizo hegemónica en América Latina.

Para la consecución de este objetivo, la sociedad latinoamericana debía asumir algunos costos que, desde lo social, tuvieron resistencias decididas: aparecen grupos de trabajo, iniciativas, proyectos, voces políticas, luchas sociales. Desde lo popular empezaron a emerger movimientos de impugnación a los códigos imperantes, movimientos que a partir de lo comunicativo incorporaban a los sujetos de la base, movimientos que retrataban el descontento social y que eran una radiografía de un desplazamiento cultural que ya estaba andando. El discurso hegemónico no estaba solo.

A la par, se desarrolló una amplia corriente de impugnación a la hegemonía desarrollista, que se desenvolvió en dos frentes 'críticos': uno fue el de la construcción de prácticas de comunicación/ educación

popular, ligadas con sectores campesinos, mineros, indígenas, muchas veces articuladas con movimientos revolucionarios; el otro es el del pensamiento crítico liberador, como el del brasileño Paulo Freire, y también de las narrativas vinculadas a la Teología de la Liberación, el socialismo latinoamericano (de la Revolución Cubana al gobierno de Salvador Allende), etcétera. (Huergero, 2013, p. 20)

### **2.1.1 Teología de la liberación y activismo intelectual en el ideario fundacional de comunicación/educación**

El interés de algunos sacerdotes latinoamericanos, muchos de ellos formados en universidades europeas, por suscitar una toma de posición por parte de la Iglesia respecto de los procesos liberadores que se estaban llevando a cabo en el continente, cristalizó una teología de la liberación. El clima social estaba desatado y la Iglesia, para estos religiosos, debía constituir alianzas con los sectores populares para proponer otros escenarios de vida; laicos cristianos, entre ellos personas de la academia, compartían estas percepciones y se asumía una concepción de la pobreza como problema estructural y como pecado inaceptable. Las palabras del teólogo peruano Gustavo Gutiérrez expresan claramente estas comprensiones.

Estamos, en América Latina, en pleno proceso de fermentación revolucionaria. Situación compleja y cambiante que se resiste a interpretaciones esquemáticas, y exige una continua revisión de las posturas adoptadas. Sea como fuere, la insostenible situación de miseria, alienación y despojo en que vive la inmensa mayoría de la población latinoamericana presiona, con urgencia, para encontrar el camino de una liberación económica, social y política. Primer paso hacia una nueva sociedad. Entre los grupos y personas que han levantado la bandera de la liberación latinoamericana, la inspiración socialista es mayoritaria, y representa la veta más fecunda y de mayor alcance. No se trata, sin embargo, de una orientación monolítica. Una diversidad, teórica y práctica, empieza a diseñarse. Las estrategias y tácticas son distintas y, en muchos casos, hasta divergentes. Los enfoques teóricos también. Esto viene sea de interpretaciones diversas de la realidad, sea de mimetismos conscientes o inconscientes. (Gutiérrez, 1975, p. 129)

Es necesario anotar que la teología de la liberación compartía muchos postulados con otras tendencias contrahegemónicas, perspectivas que —sistemáticamente— intentaban contrarrestar los creadores del concepto de desarrollo. Los teólogos de la liberación, al igual que algunos intelectuales venidos de lo popular y comunitario, aspiraban a contribuir a esa ruptura definitiva con el sistema imperante. El primer paso consistía en perfilar la realidad del continente desde la descripción del momento histórico.

Caracterizar a América Latina como un continente dominado y oprimido conduce, naturalmente, a hablar de liberación y, sobre todo, a participar en el proceso que lleva a ella. De hecho, se trata de un término que expresa una nueva postura del hombre latinoamericano (...) Los sectores oprimidos al interior de cada país van tomando conciencia —lentamente, es verdad— de sus intereses de clase y del penoso camino por recorrer hacia la quiebra del actual estado de cosas, y —más lentamente todavía— de lo que implica la construcción de una nueva sociedad. (Gutiérrez, 1975, p. 126)

En diálogo con estas iniciativas configuradas desde la acción, muchos de los pensadores de la liberación —fueran teólogos, filósofos, educadores o comunicadores—, se encaminaron a un trabajo reflexivo que, en el plano cultural, suponía concientizar. Y también, paralelamente, fueron surgiendo procesos comunicativos a partir de la prensa y la radio, más allá de los intentos de alfabetización desarrollista.

La ciencia social latinoamericana, desde ámbitos educativos y comunicativos, emergía con categorías y conceptos posibles de la mano de intelectuales como Francisco Gutiérrez-Pérez (1975), Daniel Prieto (1998), Paulo Freire (1970) y Mario Kaplún (1992). En cierta manera, la presencia de Leonardo Boff (1982), Gustavo Gutiérrez (1975) y otros teólogos de la liberación, animaron el debate intelectual de la época. Como es sabido, las ideas de Paulo Freire en la conformación de las discusiones de la teología de la liberación fueron notorias.

Las ideas y métodos de Freire siguen haciendo su camino. La concientización despliega, poco a poco, todas sus virtualidades; pero revela también ciertos límites. Se trata, en realidad, de un proceso susceptible

de ahondamientos, modificaciones, reorientaciones y prolongaciones. En esta tarea están empeñados tanto su iniciador, como muchos de los que, de una manera u otra, han participado en este movimiento. (Gutiérrez-Pérez, 1975, p. 133)

En este ideario de dar la voz a los oprimidos, y de asumir a los medios de comunicación como instrumentos de liberación, comunicación/educación se explica en la metáfora de su nacimiento: la inscripción de discursos, las prácticas y medios a los procesos de lucha por la liberación del continente.

## **2.2 Predecesores e inspiradores: Paulo Freire, Juan Díaz Bordenave, Mario Kaplún y Daniel Prieto Castillo**

Cuatro intelectuales ocupan, en el desarrollo de esta investigación, el lugar de predecesores e inspiradores en la conformación del campo. Al revisar las trayectorias, los planteamientos y la producción intelectual de comunicación/educación, el trabajo académico, el activismo y la presencia de Freire, Díaz Bordenave, Prieto y Kaplún son definitivas en la escena fundacional de comunicación/educación.

### **2.2.1 Paulo Freire: la convergencia y la emancipación**

En los procesos sociales y en los debates académicos de la década de los sesenta, los comunicadores y los educadores populares del continente cargaban con distintas herencias: militancias marxistas, cristianismo de base, apropiación de los postulados de la teología de la liberación, militancia cultural anarquista, trabajo popular, desarrollo comunitario y extensionismo rural. Paulo Freire representaba el punto de convergencia de todos y, a partir de su obra, se propiciaban formas distintas de entender y hacer educación y comunicación popular.

Es claro que en el contexto histórico del desarrollismo surge la apuesta reflexiva de Freire: en ella puede observarse no solo el clima social y los horizontes culturales, sino las huellas de los sucesivos acontecimientos y las complejidades en el espectro de la ciencia social. La teoría de la comunicación encontró en él una apuesta por nuevas comprensiones del campo, leído desde una realidad puntual.

Plenamente consciente de que la educación refleja la estructura del poder y reconociendo que la educación bancaria es el instrumento de poder de los opresores, Freire se pregunta si será posible practicar la educación centrada en el diálogo en una sociedad donde el poder rechaza el diálogo. Pese a que admite la dificultad de una acción de esta índole, sugiere que se puede hacer algo fundamental: dialogar acerca de la propia negación del diálogo. Dicho de otro modo, el requisito básico para establecer una pedagogía de la comunicación es solucionar la contradicción educador-educando. Superarla conlleva la educación problematizadora que niega los comunicados y da lugar a la comunicación.

Al explicar este concepto de la comunicación verdaderamente revolucionaria, Freire hace una lectura de los discursos leninistas sobre las relaciones entre la teoría revolucionaria y el movimiento revolucionario. Sugiere cómo podría ser posible que la comunicación de la teoría revolucionaria a un pueblo oprimido se centre en el diálogo y sea, por lo tanto, más eficaz. (Marques de Melo y Castelo, 1999, p. 283)

En este sentido, la obra de Freire marcará los desarrollos conceptuales del campo comunicación/educación e, incluso, algunas tendencias de las ciencias de la comunicación. Con la aparición de la idea de diálogo, “en esencia, lo que Paulo Freire propuso fue abolir la mentalidad de transmisión en la educación y en la comunicación” (Díaz, 1976, p. 197).

Se trataba de una educación más liberadora y que estuviera, al mismo tiempo, orientada a que el sujeto fuera más consciente de la estructura social.

Ser dialógico, para el humanismo verdadero, no es llamarse, sin compromiso alguno, dialógico, es vivenciar el diálogo. Ser dialógico es no invadir, es no manipular, es no imponer consignas. Ser dialógico es empeñarse en la transformación, constante, de la realidad. Esta es la razón por la cual, siendo el diálogo contenido de la propia existencia humana, no puede contener relaciones en las cuales algunos hombres sean transformados en “seres para otro”, por hombres que son falsos “seres para sí”. El diálogo no puede iniciar una relación antagónica.

El diálogo es el encuentro amoroso de los hombres que, mediatizado por el mundo, lo ‘pronuncian’, esto es, lo transforman y, transformándolo, lo humanizan, para la humanización de todos.

Este encuentro amoroso no puede ser, por esto mismo, un encuentro de inconciliables.

No hay ni puede haber invasión cultural dialógica, no ya ni manipulación ni conquista dialógicas: éstos son términos que se excluyen. (Freire, 1973, p. 46)

El autor aborda el problema de la comunicación preocupándose de diferenciarla de la extensión (que se encuentra vinculada a la invasión cultural). En la comunicación existe la correspondencia de los sujetos en el acto de pensar: así, la comunicación no puede ser un comunicado de un sujeto a otro, porque “comunicar es comunicarse en torno al significado significante” (Freire, 1973, p. 76)

La educación es comunicación en esta lógica: propone un encuentro dialógico configurado en contextos de opresión, un encuentro de sujetos que buscan emanciparse. Esta tesis de Freire, y el desarrollo de su obra, será utilizada continuamente como herramienta de trabajo dentro del campo comunicación/educación.

### **2.2.2 Juan Díaz Bordenave: pionero en la relación comunicación y educación**

Juan Díaz Bordenave fue un intelectual fundamental para el desarrollo del campo de la comunicación en América Latina. Junto a Luis Ramiro Beltrán, está presente de manera ineludible en las antologías de la historia de comunicación para el desarrollo. En su trabajo intelectual, que comparte las inquietudes sociales de la América Latina de los años sesenta, se encuentran preocupaciones que posteriormente serán incorporadas a los marcos de referencia de la comunicación/educación, aunque su figura no esté explícitamente en formación del mismo campo.

Una visión crítica, y de cuestionamiento a la comunicación y el uso de los medios masivos ante las necesidades sociales, aparece en sus primeras reflexiones. Lo particular de esta referencia es que se anticipa a la aparición de ideas participativas de la comunicación y, por tanto, lo sitúan como pionero del planteamiento de la comunicación como lugar de diálogo y encuentro. Díaz (1962) señala que

Comunicar es construir significados, por tanto, para ser comprendidos los símbolos necesitan basarse en experiencias comunes al comunicador y al receptor. Cuando los símbolos o las palabras se basan en experiencias diferentes, el significado que el comunicador les atribuye puede ser muy distinto del significado que el receptor les da. En la necesidad de experiencias compartidas radica en parte la dificultad de comunicar ideas (...). Los originadores de mensajes educativos por lo general poseen un patrimonio de experiencia muy superior al de las masas y esta diferencia no es culpa de las masas sino probablemente de la estructura social discriminativa que hemos mantenido hasta ahora en nuestros países. (Díaz, 1962, p. 10)

Para Díaz Bordenave, el proceso de la comunicación debería ponerse —con fuerza revolucionaria— al servicio del desarrollo integral del continente. Y para ese propósito, el vínculo con la educación es estratégico. Así las cosas, es necesario que los procesos educativos sean asumidos en metodologías puntuales que respondan a estas tareas.

Un enriquecimiento significativo de la teoría de la comunicación para el desarrollo se produjo cuando los comunicadores aplicaron la idea de proceso —adquirida del pensamiento filosófico y científico de la época— a la comunicación. La perspectiva de la comunicación como proceso toma en cuenta el número infinito de variables en juego en cualquier acto comunicativo: la imagen que el transmisor tiene del receptor y viceversa, las experiencias personales, los valores de los significados que pueden tener los símbolos y situaciones, los muchos y diversos aspectos del contexto cultural, etc.

Esta nueva orientación de la comunicación todavía no ha resultado en metodologías de comunicación y educación bien formuladas para el desarrollo rural. Se ha realizado muy poca investigación hasta el momento sobre la comunicación horizontal y participativa. (Díaz, 1977, p. 230)

Las necesidades de la época exigían a los intelectuales una apertura al mundo, un ensanchamiento de las fronteras conceptuales para dar cuenta de las urgencias sociales que requerían comprensiones y acciones. Sin importar que el trabajo intelectual estuviera inscrito en una disciplina, los procesos sociales y la sensibilidad respecto de ellos abrían el espectro para la conceptualización de las ciencias.

Esto mismo se puede afirmar del enorme legado de Juan Díaz, uno de los primeros latinoamericanos en abordar la complejidad de la comunicación desde el diálogo con otras disciplinas y en particular con la pedagogía. Para Juan, educación y comunicación fueron siempre anverso y reverso de una misma moneda, o las dimensiones inseparables desde las cuales pensar la emancipación del individuo y la sociedad. Y se adelantó en el encaje de ambas disciplinas —educación— en un momento en el que la comunicología se caracterizaba, aún más que ahora, por su positivismo fragmentador, universalizante y cuantitativista, miope frente a la enorme excepcionalidad, heterogeneidad y dinamismo que hay en el mundo. (Barranquero, 2013, p. 34)

Díaz Bordenave, en su obra y reflexión, vehiculiza las reflexiones de un tiempo de convulsiones sociales reflejadas en un proyecto intelectual.

### **2.2.3 Mario Kaplún: la apuesta por una comunicación educativa**

Mario Kaplún nació en Argentina y desarrolló su trabajo social e intelectual en Uruguay. Aunque sus antepasados fueron judíos, abrazó el catolicismo como parte de un esfuerzo por vincularse a las luchas sociales del continente: el encuentro con el teólogo Juan Luis Segundo fue definitivo en este emprendimiento y, especialmente, la invitación que le hiciera en 1960 el sacerdote Manuel Olivera (cercano a la teología de la liberación) para organizar un programa radial fundamentado en el diálogo como formato de producción.

En su trabajo de construcción radiofónico generó un programa llamado “Escuela del Aire”, que se convirtió en su primer programa educativo. La educación no formal, que se proponía en este programa, cuestionó el modelo de comunicación unidireccional de los medios masivos y propendió a una misma situación del proceso de comunicación en los sujetos participantes. Kaplún asumía que en los destinatarios existían otras prácticas que debían incorporarse, así como otras percepciones y otros interrogantes. Los dispositivos, los textos comunicativos, también conversan con el estudiante y con ellos puede entrar en diálogo.

Todo campo educativo está sujeto a una tensión entre la apuesta a un mañana que la educación busca transformar y un contexto social que lo condiciona, imprimiéndole su propio sello y tratando de imponerle sus propias demandas. Una mirada ‘realista’ al escenario social de fines del siglo XX nos sitúa en tiempos marcados por el eclipse de las utopías y de los proyectos históricos transformadores (eclipse: esto es, ausencia temporal, que no extinción definitiva); la pleitesía a las leyes del mercado; la hegemonía de las doctrinas pragmáticas y economicistas y el culto a un progreso identificado con el desarrollo económico, el bienestar material, la abundancia de los productos de consumo y la competitividad en los mercados internacionales. (Kaplún, 2002, p. 219)

Kaplún ubica sus aportaciones desde la idea de una comunicación educativa. Con esta denominación sus reflexiones van a establecerse como referente en las investigaciones académicas del campo, pero, especialmente, en los trabajos de las experiencias comunitarias y populares.

En este marco, la comunicación educativa tendrá por objetivo fundamental el de potenciar a los educandos como emisores, ofreciéndoles posibilidades, estímulos y capacitación para la autogeneración de mensajes. Su principal función será, entonces, la de proveer a los grupos educandos de canales y flujos de comunicación —redes de interlocutores, próximos o distantes— para el intercambio de tales mensajes. Al mismo tiempo, continuará cumpliendo su función de proveedora de materiales de apoyo; pero concebidos ya no como meros transmisores-informadores sino como generadores de diálogo, destinados a activar el análisis, la discusión y la participación de los educandos y no a sustituirlas. (Kaplún, 2002, p. 239)

La obra intelectual de Mario Kaplún es el producto de una práctica reflexiva y militante. Comparte las inquietudes de una época e inaugura denominaciones propias para nombrar los procesos culturales que surgen dentro de la situación de pugna continental. Su presencia marcó, y sigue marcando, ámbitos educativos y comunicativos con base en el uso de los medios y desde la referencia comunitaria.

La acción y el pensamiento de Mario Kaplún siguen siendo hoy una fuente fermental para el debate y para la práctica de la comunicación latinoamericana. Recuperar su trayectoria y su pensamiento es recuperar una parte importante del debate comunicacional y pedagógico latinoamericano y encontrar en él aspectos que mantienen plena vigencia y que son capaces de refrescar muchos de nuestros actuales debates y ayudarnos a encarar muchos de nuestros desafíos hoy.

Hablar del ‘pensamiento utópico’ de Mario puede ser entonces una justa descripción. Siempre y cuando no se olvide que su praxis buscaba dar pasos muy concretos hacia ese horizonte. Para ello contaba con muchas ‘horas de vuelo’ en los medios de comunicación y en el trabajo con los movimientos sociales.

Conocía bien los límites, entonces, pero también las necesidades y posibilidades. Tal vez ello explicaba algunas de las diferencias que tuvo con ciertas miradas desencantadas de los 90, que parecían estar ‘de vuelta’ de todo... sin haber nunca ido. Miradas que miraban con escepticismo posmoderno un pensamiento como el de Mario —y el de muchos otros— que, aún en tiempos de globalización neoliberal seguían —y siguen— creyendo que otro mundo es posible. (Kaplún, 2005, p. 736)

#### **2.2.4 Daniel Prieto Castillo: trabajador del campo**

Daniel Prieto Castillo se formó como filósofo, trabajó un tiempo como periodista, pero construyó su trabajo intelectual como educador y comunicador (en distintos escenarios ha señalado que llegó a la comunicación por la educación). Ha compartido objetos e inquietudes con sus contemporáneos en el campo —desde la disputa con la noción

de extensión hasta los debates de las nuevas ecologías de los medios—. Su ejercicio profesional sigue presente tanto en la Universidad Nacional de Cuyo como en otros espacios del continente.

Como predecesor del campo, Prieto Castillo propone la idea de mediación pedagógica. Su interés se desplegó en diferentes momentos de su producción a la relación enseñanza-aprendizaje. De hecho, a partir de esta variable es posible reconocer en sus discusiones elementos propios del campo de la pedagogía, como se refirió en el capítulo primero de este libro. Prieto Castillo se asume como parte de una generación de intelectuales con interés en los temas de la comunicación y la educación.

Con otros colegas de la región (Francisco Gutiérrez Pérez, Mario Kaplún, Carlos Eduardo Cortés, Washington Uranga...) hemos trabajado el concepto de comunicación educativa para aludir a una forma de acompañamiento a procesos sociales que tome en cuenta no lo que inducimos a hacer a través de la comunicación, sino lo que logramos en aprendizajes en las relaciones presenciales o bien mediante las posibilidades ofrecidas por los medios tradicionales y las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación. (Prieto, 1998, p. 329)

Los trabajos académicos del campo siguen vinculando a Prieto Castillo a sus desarrollos conceptuales, aunque hay que señalar que en su trabajo académico se reconoce con la denominación de educocomunicación. Su vigencia se manifiesta en encuentros, discursos y acompañamiento de procesos.

Durante demasiado tiempo nos hicieron creer que la educación consiste en un juego de lejanías, como si el saber se dijera solo, a través de nuestros labios. Durante demasiado tiempo nos hicieron creer que había palabras más dignas que otras, como si la legitimidad de una voz viniera del lugar que se ha logrado ocupar en la estructura. Durante demasiado tiempo nos colocaron paradigmas despersonalizados de expresión, como si los conceptos fluyeran por su cuenta. Durante demasiado tiempo nos negaron las emociones en el decir, los contextos del decir, la belleza del decir. Durante demasiado tiempo nos fueron deslenguando, empobreciendo nuestra expresión, despoetizándola, desvivenciándola. Durante demasiado tiempo nos pusieron modelos

inalcanzables, frente a los cuales nuestra experiencia aparecía como un balbuceo incomprensible. Durante demasiado tiempo nos señalaron un lugar en el sistema condenado a no crear cultura y conocimientos, a no aventurar ideas y palabras. Durante demasiado tiempo nos forzaron a mirarnos en menos, a incorporar en lo profundo de nuestro ser deslegitimaciones devastadoras (...) Construir nuestra palabra de educadores significa un trabajo personal, grupal e institucional complejo, que en no pocos casos se asemeja a comenzar a hablar de nuevo. (Prieto, 2010, pp. 39-40)

Su vigencia, también, en el cuidado de las palabras con las que se nombra.

### 2.3 Jorge Huergo y la entidad de un campo novedoso

En el año 2005, bajo el título *Hacia una genealogía de comunicación/educación: rastreo de algunos anclajes político-culturales*, Jorge Huergo publicó —a manera de libro— su tesis de maestría (terminada en el año 2003). Ya había transcurrido mucho tiempo desde que sus proyectos intelectuales se encaminaran al planteamiento de un campo novedoso que denominaría “comunicación/educación”. Cursar la maestría— en Planificación y Gestión de Procesos Comunicacionales, de la Universidad de la Plata— significaba para Huergo dirigir la atención a su propia práctica educativa y comunicacional.

Pero desde entonces y eso se hizo evidente a poco de andar, no era un trabajo documental lo que Huergo andaba avizorando como trabajo de tesis. O al menos no ese tipo de labor documental. ¿Dónde encontraría las marcas, el trazado de un campo que él pensaba de manera original y fecunda? Nuestros encuentros de trabajo se convirtieron en sesiones complejas en las cuales el famoso ‘objeto de estudio’ se enredaba con los no menos definitorios ‘objetivos’ y se complicaba por su obligada ubicación en una temática marcada por la índole de la maestría cursada. Pero, además, el objeto se diversificaba y enriquecía con nuestra mutua —aunque no siempre indiscutida— manera de pensar la comunicación en términos de cultura y poder, de significación y hegemonía, de experiencia y proyecto. (Mata, 2005, prólogo).

Los cruces intelectuales de Huergo, en este episodio, señalan una característica importante en su producción académica: la imperiosa necesidad de enriquecer los procesos intelectuales desde su práctica como educador, la apuesta en “volver a leer” a los clásicos que, desde el continente y fuera de él, habían abogado por una educación como acto liberador y una comunicación como gesto emancipatorio. En términos genealógicos, Huergo profundizó en el pensamiento de Saúl Alejandro Taborda como rasgo fundacional del campo, y en la obra de Célestin Freinet como parte de una expresión pedagógica inherente a comunicación/educación. En diálogo con estos referentes, Huergo lee y trabaja a partir de la obra de Paulo Freire y, en sus caracterizaciones iniciales, aparecen las trayectorias inauguradas por Kaplún, Francisco Gutiérrez y Daniel Prieto, entre otros.

En épocas de la dictadura militar argentina, a mediados de la década de los setenta, Huergo trabajó como educador popular en una comunidad mapuche, en Chiquilihuín (Neuquén). Junto a ella, incorporando elementos de código lingüístico y prácticas comunitarias, desarrolló un ejercicio situado en lo cotidiano y lo comunicativo. En su formación inicial, bajo la tutela de una inspiración que incorporaba las discusiones de la teología de la liberación, Huergo toma herramientas de Paulo Freire para, así, inscribirse en las condiciones históricas y culturales de su época.

Las interrogaciones que conformaron su trayectoria académica, profesional y militante han estado provocadas por los saberes indiciarios generados en la praxis, los cuales dialécticamente dieron densidad a la construcción de una perspectiva teórica con nombre y apellido, reconocido como referente del campo comunicación/educación en toda Latinoamérica y, en la última década, en la academia europea.

La práctica pedagógica freireana de la pedagogía de la pregunta o pedagogía de la liberación, presente desde sus primeras experiencias populares con comunidades mapuches en la Patagonia Argentina, o las experimentadas en las aulas de escuelas en diversos contextos en la década del ochenta, constituirán la impronta de una fértil práctica de producción teórica y estratégica. Me interesa destacar de este período

de su obra/vida que aún no transitaba por las agencias acreditadas del mundo científico, pero sí del lugar de construcción de las matrices de pensamiento latinoamericano. (Fernández, 2014, p. 18)

Este rasgo formará parte de las dinámicas situadas en su trabajo y su relacionamiento con otros académicos en grupos intelectuales/profesionales. La construcción de Huergo se da desde una recuperación del sentido de las prácticas y un intercambio interdisciplinario con los equipos de investigación; por ello, de manera explícita, Huergo caracterizará su trabajo como un proceso colectivo. En la primera parte de *Comunicación/educación: ámbitos, prácticas, perspectivas*, señalará,

Lo que otorga entidad a este libro no es sólo el texto escrito; lo que le ha dado existencia es un texto cuya ligazón está hecha de trabajo, de intercambio, de sueños y de múltiples voces y rostros. Por eso hay quienes comparten algo de su autoría -aunque sea mínimo- porque han sido actores en prácticas, en reflexiones, en recorridos. (Huergo, 1996, p. 5)

### 2.3.1 La conformación del campo

El trabajo intelectual de Jorge Huergo se desarrolló en la Universidad Nacional de la Plata, Argentina, especialmente en el Centro de Educación y Comunicación (que él fundó) adscrito a la Facultad de Periodismo y Comunicación Social. Sus preocupaciones estuvieron orientadas, en este espacio académico, a interrogar la imposibilidad que tenía la comunicación como campo de estudio para brindar comprensiones respecto de realidades sociales y políticas urgentes, dentro de un contexto político de restitución de lo público.

La memoria fundacional del campo comunicación/educación lo presenta como una propuesta de intervención política antes que académica (Morabes, 2008). El hecho de que su nacimiento haya acontecido de esa manera, no implicó que hubiese perdurado en esta posición: las preocupaciones del campo tomaron diversos ámbitos, desde prácticas situadas en lo popular, hasta experiencia de “innovación educativa” con los medios. Esto lo tenía claro Huergo y, también, la deuda de la investigación por establecer diálogos entre academia y prácticas.

Los esfuerzos por abordar los problemas de Comunicación/Educación han sido significativos y crecientes en las últimas décadas. Estos esfuerzos han estado motivados predominantemente por preocupaciones prácticas que circulan alrededor del uso de los medios y las nuevas tecnologías en el trabajo escolar, de la enseñanza a distancia, de proyectos de comunicación popular, de campañas educativas, etc. Esta preocupación práctica se ha plasmado en múltiples proyectos y producciones en Comunicación/Educación. Si arriesgamos un balance preliminar, podemos afirmar que, en cambio, la investigación de Comunicación/Educación está en ciernes, en una etapa de iniciación en cuanto a la superación del fantasma del positivismo. (Huergo, 1996, p. 7)

Hasta este momento, la idea de comunicación/educación —y su denominación— era incipiente y vinculaba inquietudes de sus emprendimientos como educador popular y las discusiones propias de una época en las que el campo general de la comunicación concretaba líneas de trabajo que transitaban entre las perspectivas funcionalistas, los desarrollos de la teoría crítica y las reivindicaciones académicas de algunos intelectuales que le apostaban a miradas desde lo local. La articulación propuesta por Huergo se vincula con condiciones históricas, culturales y geopolíticas asociadas a una serie de concepciones políticas acerca de la cultura y a un conjunto de convicciones de carácter político específicamente (Huergo & Fernández, 1999).

Para plantear la denominación de campo, Huergo propone sustituir la cópula “y”, de comunicación “y” educación, por la barra “/”. Con esta sustitución busca asumir este vínculo como un campo novedoso cuya apuesta está cifrada en la recuperación de procesos (en los ámbitos de lo comunitario, escolar y popular), el reconocimiento de los contextos históricos, socioculturales y políticos (además de los campos disciplinares) y, la enunciación de un espacio teórico transdisciplinario, movido más por un campo problemático común con relaciones tensas, que por miradas disciplinares escindidas (Huergo, 1996; Huergo & Fernández, 1999).

Comunicación/Educación no sólo puede entenderse como un objeto constituido, sino principalmente como un objetivo por lograr; objetivo que conjuga deseo e interés crítico, que da sentido a las prácticas. Y

este deseo/interés, esta voluntad de transformación es típica en el pensamiento latinoamericano al vincular la teoría y la práctica con la ética y la política. (Huergo, 1996, p. 19)

La propuesta vincular de la barra, que señala el nombre del campo a modo de sinécdoque, es tomada por Huergo del clásico texto “Un proyecto de comunicación/cultura”, escrito por Héctor Schmucler (1984) para la revista *Comunicación y Cultura en América Latina*. En este artículo, el autor defiende un replanteamiento necesario de posiciones y concepciones teóricas en las cuales el campo académico de la comunicación contenga los enfoques instrumentales y se abra a las necesidades sociales.

Para Huergo, la comprensión de la articulación entre comunicación/educación no se restringe a la incorporación de medios a la escuela (perspectiva que para la década de los noventa ya estaba instalada en el ámbito latinoamericano con las propuestas de Guillermo Orozco y el tema de lectura crítica de los medios o los desarrollos de la comunicación educativa), sino como una mirada sobre los múltiples espacios de la sociedad, los cuales tienen un potencial educativo. Se trataba, entonces, de una mirada situada en la cultura.

Significa un encuentro y una reconstrucción permanente de sentidos, de núcleos arquetípicos, de utopías, consumidos por un magma que llamamos *cultura*. En ese sentido, *comunicación* y *educación* deben ser comprendidas en las coordenadas de la *cultura*, entendida como espacio de hegemonía. *Cultura*, a la vez, como proceso y como estancia; y ambas comprensiones, sintetizadas en el término *ethos*, que a la vez significa “estancia” (segura) y “proceso” (inseguro). Ni sustancia, ni esencia: *proceso, acción, estancia*.

*Comunicación y Educación*, entonces, tienen que comprenderse: como *proceso/estancia* donde cada grupo organiza su identidad en el interjuego entre hibridación y permanencia; como *proceso/estancia* simbólica de producción y reproducción de la sociedad, donde se imbrica en lo estructural y, de manera compleja, en lo social y lo cultural; como *proceso/estancia* de conformación del consumo, la hegemonía y la legitimidad, o la configuración del poder y la política; como *proceso/estancia*

de dramatización eufemizada de los conflictos. Estas cuatro formas de comprender la cultura significan, a su vez, otras tantas formas de indagar la relación *Comunicación/Educación*. (Huergo, 1996, p. 19)

Esta denominación-conformación del campo surge de la primera investigación que formula la pregunta por la resignificación de las formas culturales, interpellando a las instituciones referentes del campo, la escuela y los medios, dando cuenta de las tensiones existentes en dicha relación (Fernández, 2014). Esto implicó para Huergo la revisión de tradiciones documentales sobre los antecedentes presentados con relación a experiencias constitutivas, identificando ámbitos y prácticas, analizando las diversas representaciones hegemónicas y alternativas en el modo de relacionar comunicación/educación (Huergo, 1996). La publicación de estos avances en el texto de *Comunicación/educación ámbitos prácticas y perspectivas* permitió exponer la originalidad del aporte en el marco de las ciencias sociales del continente.

### 2.3.2 Desarrollo de la idea de campo estratégico

Huergo, junto a María Belén Fernández, publica *Cultura escolar, cultura mediática/intersecciones* (1999), un libro escrito en Argentina y publicado en Colombia por la Universidad Pedagógica Nacional, en la serie Horizonte de la Educación y la Comunicación. Para este momento, la discusión del campo ha alcanzado esferas más amplias, está presente en congresos, eventos académicos y publicaciones científicas que usaban esta denominación (involucrando los objetos y procesos propios del campo). Este libro da cuenta de trayectorias clave de la investigación social y la tradición política y cultural en Latinoamérica en el encuentro de la comunicación y la educación.

En esta publicación, Huergo presenta desarrollos más complejos que suponen un acceso al campo: aborda los primeros rastreos de la discusión, establece los propósitos generales del estudio y, al mismo tiempo, algunas de las confusiones y reducciones que han sido manifestadas en las trayectorias. La obra presenta una referencia importante al problema semántico que implica el campo y las discusiones que ha generado en los estudios académicos (Huergo y Fernández, 1999).

De manera expositiva, Huergo hace un recorrido por tradiciones, representaciones y prácticas de los territorios de referencia del campo, constituyendo así una topografía de comunicación/educación. Da fuerza a la revisión estratégica en tres puntos clave: las instituciones educativas y los horizontes culturales, la educación y los medios de comunicación y, finalmente, la educación y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

En primer lugar, exponer algunas huellas diacrónicas de la vinculación entre Comunicación y Educación tiene como pretensión únicamente reconocer ciertas tradiciones fundacionales (no todas) de esa vinculación, que van configurando respuestas o propuestas teórico-prácticas de abordaje del problema. En segundo lugar, situándonos ahora sincrónicamente en este terreno vincular, puede permitir la observación de una amplia gama de problemáticas y de estrategias de abordaje, así como las representaciones imaginarias sobre Comunicación/Educación que ellas sostienen, con la aclaración de que las que serán planteadas en este libro no son ni las únicas ni las más importantes, sino sólo algunas entre otras, planteadas como 'horizontes'. Por último, presentar algunos desplazamientos tiene por objeto resituar a Comunicación/Educación en la trama de la cultura y la política. (Huergo y Fernández, 1999, p. 20)

La importancia de este trabajo, y algunos artículos posteriores que desarrollaron las ideas acá planteadas, posicionó la figura de Huergo en el círculo académico del continente en ámbitos como la tecnología, la educación, la comunicación y los nuevos medios. El campo se institucionaliza y, mientras tanto, las turbulencias y crisis institucionales surgidas por las políticas neoliberales en la región ponían de manifiesto el surgimiento de otros focos de formación de sujetos, en los que diversas prácticas socioculturales serían urgentes de investigar para Jorge Huergo.

Las siguientes investigaciones profundizaron la discusión sobre la institucionalidad y el estatuto no hegemónico de comunicación/educación. La producción teórica en este momento se concentró en la articulación entre las prácticas y las coordinadas teóricas en el caso del proceso de transformación curricular de la formación docente en la provincia de Buenos Aires (Argentina), de la cual Huergo hizo

parte. Este diseño institucionaliza el campo en cuanto perspectiva de formación materializada en espacios curriculares específicos y en dispositivos de acompañamiento (Fernández, 2014). El sujeto maestro, sus historias de vida y narrativas harán parte de los sucesivos trabajos de Huergo, a partir de los cuales vuelve sobre la escuela y sus sentidos, la posibilidad de releerla para reescribirla (Huergo, 2015).

Jorge Huergo reactualiza los desafíos y debates del campo en sus últimos trabajos. La pregunta por la entidad epistemológica de comunicación/educación plantea la necesidad de configurarse de nuevo como un campo estratégico que realice aportes a la crisis orgánica del continente (a inicios de la segunda década del siglo XX Huergo va a señalar estos enunciados). En esta lógica, y ante la emergencia de otras trayectorias dentro del marco reflexivo de la comunicación y la educación, la distancia con otras denominaciones es definitiva.

Vivimos una etapa nueva en América Latina, con ambigüedades e incertidumbres, pero con aires sociopolíticos prometedores; y esto provoca necesariamente nuevas reflexiones acerca de nuestro campo, que de hecho es absolutamente diferente a los desarrollos que el mismo ha tenido en Europa, en América del Norte o en Australia, por ejemplo. No nos anima tanto la novedad de los modelos surgidos en otros contextos ni nos alienta la tentación de copiarlos, sino que nos vivifica la riqueza y el sentido de nuestras propias búsquedas (que exceden en mucho 'mis' búsquedas), situadas, estratégicas, articuladas con razones políticas que sueñan con la justicia y la igualdad social y la dignificación cultural de nuestras comunidades. (Huergo, 2010, p. 66)

Sus últimos trabajos se orientan a la noción de reconocimiento, a la ciudadanía como lucha por la reconfiguración de las identidades, a los espacios que conforman la topografía del campo, la recuperación de los procesos y los movimientos estratégicos del campo, extraviados de su ideario fundacional. En este empeño, en el 2013, junto a su círculo intelectual, crea en la Universidad de La Plata la Maestría en Comunicación y Educación. Este diseño académico será una extensión de un programa intelectual pensado en esa universidad.

En enero de 2014, en Neuquén (espacio en el que había desarrollado sus iniciales trabajos en educación popular), fallece Jorge Huergo. Su proyecto intelectual, en clave de su preocupación por lo colectivo, ha significado una responsabilidad del Centro Comunicación y Educación –que en reconocimiento simbólico tomó su nombre– y de la Maestría en Comunicación/Educación que quedó diseñada.

La comprensión de las contribuciones de Huergo a la institucionalidad del campo es provisoria porque entendemos que estas se consolidarán en las múltiples relecturas de su obra/vida y la rescritura desde nuestras propias trayectorias que continúan desde esos incalculables lugares donde construía saberes. (Fernández, 2014, p. 23)

## 2.4 Jesús Martín-Barbero y el giro cultural

Jesús Martín-Barbero es, ante todo, un intelectual/cartógrafo que ha contribuido decisivamente en la configuración (de hecho, en la construcción) del campo latinoamericano de la comunicación. Su programa intelectual, inacabado aún, ha girado sobre los límites de ese campo, reclamado más por el devenir de la sociedad y la cultura que por los sustratos epistemológicos.

Su aparición en el espectro académico de América Latina, especialmente con la publicación de *De los medios a las mediaciones* (Martín-Barbero, 1987), representó y generó un cambio en la mirada de los estudios de comunicación. Hay, evidentemente, un cambio de enfoque en los modos de abordar y, claramente, en la concepción de los objetos: de la centralidad de los medios a la emergencia de las mediaciones, de la discusión de la industria cultural al abordaje de la cultura popular, de la comunicología a las ciencias sociales y humanas, etc. Esta nueva configuración “rompe con la supuesta incompatibilidad entre lo masivo y lo popular, entre lo industrial y lo creativo, y afirma las relaciones históricas de la estética masiva con las matrices narrativas de las culturas populares” (Moragas et al., 2017, p. 12). Con Martín Barbero se abrirán, de esta manera, nuevos ámbitos de estudio en las teorías culturales de la comunicación.

Y en el intento por cartografiar no sólo agendas sino modos de investigar, a mediados de los años noventa introduje la inflexión semántica que me permitió pasar –sin renunciar al anclaje crítico y estructural del concepto de mediación– de los mapas sobre las mediaciones socioculturales desde las que operan y son percibidos los medios a cartografiar las mediaciones comunicativas –socialidad, institucionalidad, tecnicidad y ritualidad– que, al tornarse lugar antropológico de la mutación cultural que introduce el espesor comunicacional de lo social, reconfiguran hoy las relaciones entre sociedad, cultura y política. (Martín-Barbero, 2002b, p. 13)

La discusión intelectual de los años noventa trajo nuevos fenómenos y otras urgencias para las ciencias sociales. Los temas de las representaciones sociales, los imaginarios, el consumo cultural y las competencias eran asumidos por las disciplinas tradicionales y los campos emergentes: la producción intelectual tomaba nuevas fronteras. Martín-Barbero tendrá un importante papel en estas discusiones al proponer múltiples relaciones de mediación entre la cultura y la comunicación. En el contexto del dominio académico internacional de la *mass communication research* y de la *mass culture*, Martín-Barbero destaca la importancia de lo popular como objeto de estudio y como referente cultural.

La mirada intelectual aún hegemónica sobre las relaciones entre comunicación y cultura es todavía la que separa y opone el elevado ámbito de la cultura al mundano y mercantil espacio de la comunicación. Un purismo, exacerbado por la banalización de la comunicación y la perversa mercantilización de los medios, está reconduciendo a hacer de la cultura el desnudo ámbito de lo simbólico, como si ese ámbito no hubiera estado siempre entrecruzado por el oscuro espesor del intercambio social que anuda la creación a la producción y al ejercicio del poder. (...) Pero no sólo entre las elites intelectuales, también en la gestión de las instituciones culturales, lo que concierne a los medios es aún mirado sospechosamente desde un complejo-reflejo cultural apoyado más en la nostalgia que en la historia, lo que está impidiendo asumir en serio la heterogeneidad de la producción simbólica. (Martín-Barbero, 2009, p. 175)

Esta reivindicación de lo popular es uno de los grandes aportes que hace Jesús Martín-Barbero, junto a autores como Néstor García Canclini y Renato Ortiz (1998), a la investigación latinoamericana. El valor de lo popular no se instala en su origen, sino en su posibilidad de expresar el modo de vivir y pensar de las clases subalternas: “las estrategias a través de las cuales filtran, reorganizan lo que viene de la cultura hegemónica, y lo integran y funden con lo que viene de su memoria histórica” (Martín-Barbero, 1987, p. 85). Hay que decir que las constantes inquietudes en la relación comunicación-cultura llevaron a Martín-Barbero a ser partícipe en la configuración del campo comunicación/educación.

#### 2.4.1 Martín-Barbero y el campo comunicación/educación

Una inquietud que transitó esta reflexión se inició desde su tesis doctoral. La tesis doctoral de Martín-Barbero no ha sido publicada hasta ahora en su versión original y permanece inédita. En una obra aún por explorar, que recoge una extensa conversación entre Martín-Barbero y Jorge Huergo, y que lleva como título “Memoria y promesa”, el español-colombiano recuerda las itinerancias de esa tesis y por qué no ha sido publicada.

*Ese es otro capítulo interesante, ¿no? Esos movimientos intelectuales que tuvieron contacto teórico y político, pero no conexión entre sí en el sentido de conocerse personalmente, o de citarse mutuamente...*

Pero yo tengo que buscar ese texto... ¿Dónde tengo yo ese texto?

¿El de tu tesis doctoral? ¿Hay posibilidad de tener una copia?

Nada. No hay copia, sólo el original. ¿Sabes lo que he pensado?

¿Digitalizarlo?

Lo que pasa es que esto es sólo para amigos...

*No, pero eso para nosotros sería muy importante tenerlo...*

Déjenme que les cuente algunas cuestiones que sobrevolaron la tesis. Tuve que sacarle dos capítulos de aquí para que me la aceptaran. Resulta que como mi tesis tiene que ver con lingüística, con economía, con sociología, con antropología, tuve cinco jurados y fue una de las primeras dos tesis en castellano en Lovaina... (Huergo y Morawicki, 2016, p. 45. Cursivas en el texto original)

La tesis fue presentada en diciembre de 1972, con el título *La palabra y la acción. Por una dialéctica de la liberación*, y buscó revisar a dos pensadores esenciales en ese momento: el brasileño Paulo Freire (1921-1997) y el filósofo y antropólogo francés, Paul Ricoeur (1913-2005). Podría decirse que Martín-Barbero se encuentra en un genuino diálogo de saberes, un aspecto paradigmático en la historia intelectual de los trabajadores del campo comunicación/educación, en cuanto supone un ensanchamiento de las fronteras epistémicas para entender el quehacer de la ciencia social: de Freire tomó su preocupación por la acción, por la urgencia de cartografiar los procesos de liberación del continente; de Ricoeur, reflexiones que le permitieron pensar la mediación.

A partir de ese momento, el pensamiento de Ricoeur pasó a ser parte decisiva no sólo de mi bagaje intelectual sino de mis referentes éticos: pues en su modo de hacer filosofía encontré una muy peculiar manera de articular la atención a los eventos de la vida social con un pensamiento dedicado a dotarlos de horizonte y profundidad. Y de ese modo, los niveles más altos de abstracción no serán nunca la marca de un alejamiento sino la indispensable distancia para hondar y comprender más. (Martín-Barbero, 2008, p. 25)

La coyuntura de la apropiación de las tecnologías en los ámbitos de la escuela y, a raíz de su uso, las transformaciones en el *sensorium*, acercaron la reflexión intelectual de Martín-Barbero a los marcos de referencia del vínculo de la comunicación y la educación. Este momento de su desarrollo intelectual se dirige a una revisión de la manera como las mediaciones dan posibilidad de entender la configuración de ciertas matrices culturales que deben ser tenidas en cuenta al plantear estrategias de aprendizaje.

El diálogo entre la escuela y los medios debe partir de una revisión de lo que estos contribuyen a la vida cotidiana, en lugar de condenar *a priori* los discursos y la manipulación mercantil que también existe.

Antes que una cuestión de medios el nuevo escenario comunicativo debería ser para la educación una cuestión de fines: ¿qué transformaciones necesita la escuela para encontrarse con su sociedad? Porque de lo contrario la mera introducción de medios y tecnologías de comunicación en la escuela puede ser la más tramposa manera de ocultar sus problemas de fondo tras la mitología efímera de su modernización tecnológica. (Martín-Barbero, 1997, p. 8)

La época en que apareció *De los medios a las mediaciones* está marcada por transformaciones y desplazamientos en las experiencias de educación popular y en las prácticas de comunicación alternativa; en algunos casos, como en el trabajo de sistematización de Marco Raúl Mejía *et al.* (2013), se proponía la emergencia de un campo de saber teórico práctico desde la educación popular; en otros escenarios, los ejercicios de comunicación alternativa se debatían entre la incorporación a redes de trabajo comunitario o la identificación con modelos instrumentales de gestión y planificación.

Educadoras, educadores y comunicadores populares del continente cargaban, en este contexto, con huellas distintas: cristianismo de base y teología de la liberación, militancias marxistas, entusiasmos culturales anarquistas, desarrollo comunitario y extensionismo rural. Aunque Paulo Freire constituyera el punto de encuentro de todos, los orígenes diversos propiciaban formas distintas de comprender y concebir educación y comunicación popular. Eso puede explicar los diferentes modos en que *De los medios a las mediaciones* fue recibido, asumido e incorporado.

Para algunos la tarea concienciadora propuesta por Freire iba de la mano de una concepción de los medios exclusivamente como manipuladores a los que había que desenmascarar o desmitificar. Aunque no hubieran abrevado directamente en el 'núcleo duro' de la Escuela de Frankfurt, el ajuste de cuentas propuesto por Jesús ponía en cuestión esta concepción y, por esa vía, parte importante de su trabajo de

concientización a través de la educación y la comunicación popular. Cuestionaba también su manera de entender lo popular como una esencia pura a rescatar de la manipulación de los dominadores. Tal vez la idea del pasaje de la conciencia ingenua o mágica a la conciencia crítica (Freire, 1970) estaba obturando la comprensión del otro, donde lo mágico, por ejemplo, puede ser un modo de resistir de una cultura, de un modo de vida, de un mundo de vida. Mundos de vida que el trabajo de Jesús invitaba a conocer desde dentro. (Kaplún, 2017, pp. 135-136)

Con la idea de ensanchar los territorios, Martín-Barbero (2000) aborda la discusión del campo desde la denominación comunicación/educación. Señala dos aspectos que, en su criterio, son indispensables para su planteamiento: los desórdenes del saber y la reconfiguración de la política por la ciudadanía. Y, en ese orden, discute ampliamente el problema del saber en términos de la validez del conocimiento, su estatus disciplinar y su emergencia. Martín-Barbero explica que el campo de la comunicación/educación se debe entender a partir de la historia de las tradiciones pedagógicas latinoamericanas en justo desarrollo de las manifestaciones culturales presentes en los modelos de escolarización. Y acá, como parte de un grupo intelectual que comparte inquietudes similares, aunque caminos distintos, reconoce a Huergo como impulsor del campo.

El título de esta ponencia se lo debo a Jorge Huergo quien, en un reciente libro, se ha puesto en la tarea de ensanchar el territorio ubicando el campo de la comunicación-educación en la historia de las tradiciones pedagógicas latinoamericanas, tanto de las culturales y sus peculiares modelos de escolarización, como de las inscritas en las arquitecturas escolares con sus dispositivos de proxemia y de escenificación del poder, de disciplina y autoridad. (Martín-Barbero, 2000, p. 101)

El trabajo académico en Colombia, como se verá al final de este capítulo, establece puntos de encuentro fundamentales entre Huergo y Martín-Barbero.

## 2.5 Académicas y trabajadoras del campo

El campo comunicación/educación se ha nutrido de la investigación, la reflexión y el trabajo intelectual de académicas latinoamericanas, quienes, por sus objetos, intereses y sus intencionalidades formativas, han caminado las fronteras epistémicas del campo realizando aportes decisivos a su consolidación y desarrollo. En su trabajo intelectual están presentes líneas de trabajo estratégicas para el campo y, de manera definitiva, lugares de enunciación que siguen presentando avances, actualizaciones e itinerarios.

El papel de María Cristina Mata es fundamental en estas apuestas. Su formación académica se sitúa en Argentina, pero su trabajo intelectual ha estado relacionado con Perú y Ecuador a propósito de los desarrollos de las radios populares y el consumo cultural. El proyecto de una comunicación en América Latina ha recibido sus investigaciones como definitivas.

La formación de María Cristina es en filosofía, pero las primeras experiencias de investigación se dirigen al ámbito de la comunicación masiva, en el que profundizará posteriormente. En la década de los setenta, a raíz de la dictadura militar en Argentina, se exilia en Perú y entra a trabajar en la Universidad de Lima y en la Universidad Católica. Sus prácticas radiofónicas la fueron vinculando a redes latinoamericanas y, a partir de ahí, la Asociación Latinoamericana de Educación Radiofónica (ALER) la invitó para coordinar sus procesos investigativos en los años ochenta.

Dentro del campo, su incidencia es determinante, toda vez que dirigió la tesis de maestría de Jorge Huergo y ha sido invitada constantemente a congresos y espacios académicos del campo. Su reflexión sitúa el valor estratégico de comunicación/educación en el contexto de las discusiones teóricas del continente.

Si se revisan las presentaciones a encuentros y congresos de los últimos tiempos y se revisan revistas de comunicación, se advierte un notorio crecimiento del área comunicación-educación. Se trata de un área interesante porque, por lo general, revela la emergencia de una

problemática cultural nacional de primer orden: la crisis del sistema educativo, las reformas gubernamentales, las transformaciones en los roles docentes y en las características de los estudiantes de escuelas y universidades. (Mata, 2000, p. 6)

Los estudios en medios y escuela hacen parte de los anclajes en los cuales ha existido más producción académica: la presencia de las académicas Rosa María Alfaro y María Teresa Quiroz es fundamental para entender los modos como, desde el campo, se ha abordado esta relación. Es habitual encontrar en textos conceptuales de la relación medios y escuela las sistematizaciones y teorizaciones de estas dos autoras.

La experiencia peruana es rica en procesos populares y discusión sobre estos. La idea del vínculo comunicación y educación en las itinerancias de la cultura apela a una reflexión e impacto en los círculos sociales. Alfaro señala al respecto que el campo tendría que dar cuenta de esas necesidades.

No sólo podemos aspirar a que se debatan y se perfilen las demandas de calidad en ambos campos y sus intersecciones, sino a convertir este conjunto de quehaceres culturales en una demanda ciudadana, en una presión social amplia que comprometa a maestros, estudiantes, población en general, sindicatos y colegios profesionales, medios de comunicación. No es problema sólo de expertos sino de la sociedad en su conjunto. El camino es difícil, pero tiene sentido utópico. Además, requiere ser comunicativo, estar dentro de las instituciones y emigrar de ellas hacia el sentido común de las gentes, ser visible y estar siempre en discusión. La comunicación debe incidir en hacer viva la educación en constante revisión por todos. (Alfaro, 2000, p. 194)

María Teresa Quiroz es una de las investigadoras que ha aportado reflexiones decisivas a la relación. En muchos de sus trabajos sobre medios y escuela están presentes sus reflexiones sobre campo de intersección en los estudios de comunicación y educación. Sus reflexiones hacen parte de un momento decisivo en el que la escuela empieza a preguntarse por el papel de los medios y abundan experiencias escolares que profundizan esta inquietud.

Por muchas razones la comunicación está definitivamente asociada a la educación. Por una parte, porque las teorías educativas que se elaboran como respuesta a la crisis de la institución escolar y las nuevas estrategias ponen de relieve la necesidad del intercambio comunicativo entre el maestro y el alumno, entre la escuela y la realidad. Por otra, porque los medios de comunicación y su soporte tecnológico, al lado de las posibilidades de la informática, amplifican las posibilidades educativas. (Quiroz, 1997, p. 34)

En el Cono Sur, como se dijo anteriormente, la Universidad de La Plata (Argentina) tendrá un círculo intelectual importante en el campo. La presencia de María Belén Fernández (2013, 2014) es decisiva en lo que se refiere a la investigación y difusión del campo en los aspectos conceptuales. Paula Moralbes ha investigado en profundidad los aspectos epistemológicos del campo y sus perspectivas desde la universidad y desde ALAIC (Asociación Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación) donde ha coordinado el eje de comunicación y educación. Sobre Moralbes, en interés de una idea de construcción colectiva dentro de su círculo académico y el papel del campo, valga acotar sus palabras de despedida, a propósito del fallecimiento de Jorge Huergo.

Hace cerca de veinte años, recién recibida en la Facultad y estrenando mi 'vocación' por 'enseñar', encontré un papelito en la carpeta de firmas docentes de '44', por aquellos años nuestra única sede. Ahí se leía 'Invitamos a todos aquellos auxiliares docentes recibidos de comunicadores para sumarse a nuestra cátedra y al equipo de investigación de Comunicación y Educación'. Me gustó y sorprendió la convocatoria, amplia, abierta, solo con las ganas como requisito. A partir de allí y desde la primera reunión, se inició un enorme y largo camino con el Profesor Huergo y todo el equipo, con quienes de algún modo 'crearon', 'inventaron' esto que ahora llamamos en distintos lugares de la Argentina y Latinoamérica comunicación/educación.

Me formé como tantos otros y otras con él y con su equipo, fui su alumna, becaria, auxiliar, adjunta y también amiga. Fue el primero en alertarme sobre mi elitista sentido de lo educativo ante mí proclamado marxismo ideológico, me acercó a Taborda, Freire, Mc Laren y, por supuesto, al peronismo. (Morabes, 2014a, p. 1)

En perspectiva de investigaciones concretas sobre el campo, su historicidad y tensiones teóricas, el trabajo que ha desarrollado Delia María Crovi (2001) resulta relevante. Como profesora e investigadora de la Universidad Autónoma de México (aunque es de nacionalidad argentina) ha desarrollado investigaciones y trabajos seriadados que enuncian los debates de la comunicación/educación y los demás ámbitos de desarrollo de sus fronteras conceptuales.

## 2.6 El papel de las instituciones UNESCO, ALAIC y CIESPAL

A comienzos de los años setenta, la UNESCO centró su mirada en el diseño de políticas en comunicación como factor de crecimiento económico en los países con más necesidades en esferas de desarrollo. Los antecedentes de carácter social y cultural, el impacto de la teoría crítica sobre las industrias, el surgimiento del campo de la comunicación para el desarrollo en América Latina y, fundamentalmente, la experiencia y producción académica de autores como Paulo Freire, Mario Kaplún y Francisco Gutiérrez, ambientaron este escenario. Por lo general, esta relación de la UNESCO se asume como una tradición estratégica (Huergo y Fernández, 1999) en la historia del campo comunicación/educación.

El año 1973 será definitivo en este aspecto: el Consejo Internacional de Cine y Televisión<sup>5</sup> (CICT) de la UNESCO dio una primera definición para diferenciar a la educación en materia de comunicación. Se trataba de un primer paso, que luego marcaría el diseño y la investigación encaminada a este vínculo:

Por educación en materia de comunicación cabe entender el estudio, la enseñanza y el aprendizaje de los medios modernos de comunicación y de expresión a los que se considera parte integrante de una esfera de conocimientos específica y autónoma en la teoría y en la práctica

---

5 El Consejo Internacional de Cine y Televisión tuvo una presencia importante en las discusiones y desarrollos del tema comunicación y educación en los trabajos de la UNESCO en la década del setenta. El acceso al archivo da cuenta de la presencia del Consejo en las agendas constantes que desarrollaba la UNESCO. La referencia que se realiza es tomada del texto de Morsy (1984) que lo vincula al desarrollo expositivo de *La educación en materia de comunicación*.

pedagógica, a diferencia de su utilización como medios auxiliares para la enseñanza y el aprendizaje en otras esferas del conocimiento como las matemáticas, la ciencia y la geografía. (Morsy, 1984, p. 7)

Un año después, en 1974, la UNESCO celebró una reunión de expertos (la primera de este tipo) con el objetivo de establecer las condiciones temáticas para un encuentro intergubernamental sobre políticas de comunicación: un encuentro que se realizaría en ese mismo año. Luis Ramiro Beltrán lo explica de la siguiente manera:

Los expertos así reunidos recomendaron que las políticas propuestas incluyeran previsiones para estimular el acceso de las masas a los mensajes de los medios de comunicación masiva y el empleo incrementado y mejorado de estos medios para programas educativos y culturales. (Beltrán, 1993, p. 63)

Para este momento, y en las posteriores décadas, la relación de la comunicación y la educación empezó a hacer parte de los intereses estratégicos de la UNESCO. Para la organización, esta cuestión (que será entendida como un vínculo) es necesaria para acompañar el desarrollo de los pueblos. Algunos hechos son definitivos en este asunto.

El primer acontecimiento significativo es la creación en 1977 de la Comisión Internacional para el Estudio de los problemas de la Comunicación bajo la presidencia de Sean MacBride (Premio Nobel de Paz). El trabajo de esta comisión culminó con la publicación en 1978 del denominado Informe McBride<sup>6</sup>: un documento que presentaba un estado de la cuestión y, especialmente, señalaba líneas de trabajo en lo que refiere al papel de la comunicación en el contexto de una sociedad amplia y con necesidades de desarrollo. La Comisión esperaba un amplio alcance y un diseño de largo aliento en prospectiva:

La tercera parte del informe —dedicada a estudiar los efectos socioeconómicos, sociopolíticos y socioculturales de la comunicación— hace énfasis en dos sentidos: los medios de comunicación, portadores del

---

6 Para esta investigación se revisó la versión preliminar publicada por UNESCO en 1978 y no la versión editorial de 1980 publicada por el Fondo de Cultura Económica. Esta determinación fue tomada porque este informe inicial fue presentado en la 20.<sup>a</sup> conferencia General de la Unesco, lo que implicaría, posteriormente, toma de determinaciones como resultado de esa presentación.

mensaje cultural y, los medios de comunicación, portadores de mensajes educativos. Sobre el último, el informe profundiza en la idea de aprendizaje y cómo la comunicación puede realizar aportes en estos procesos, toda vez que “reviste actualmente una importancia predominante para muchos pensadores, investigadores y gobernantes, en particular del Tercer Mundo” (Comisión Internacional de Estudios de la Comunicación, 1978, p. 57).

El segundo acontecimiento sustancial fue una reunión de expertos celebrada en la sede de la UNESCO (París) en el año de 1979. Este encuentro profundizó la definición que había sido elaborada por el Consejo Internacional de Cine y Televisión sobre la educación en materia de comunicación en 1973, incorporando variables señaladas en el Informe McBride. Este evento es definitivo porque establece que ese vínculo hace parte de un campo de estudios que incluye:

(...) todas las formas de estudiar, aprender y enseñar a todos los niveles (...) y en toda circunstancia, la historia, la creación, la utilización y la evaluación de los medios de comunicación como artes prácticas y técnicas, así como el lugar que ocupan los medios de comunicación en la sociedad, su repercusión social, las consecuencias de la comunicación mediatizada, la participación, la modificación que producen en el modo de percibir, el papel del trabajo creador y el acceso a los medios de comunicación. (Morsy, 1984, p. 8)

Para 1983, Zaghoul Morsy (en ese momento editor de *Perspectivas*, revista de educación de la UNESCO) dedicó un especial a la denominación “educación en materia de comunicación”. Dicha publicación incluye una ponencia que presentó Len Masterman en la Conferencia Nacional sobre Comunicación celebrada en Adelaida (Australia) en 1982. En este documento, Masterman (1983) señalaba las implicaciones que el vínculo educación y comunicación tenía desde escenarios teóricos y, especialmente, su lugar estratégico para los próximos años.

No cabe dar rodeos, la educación en materia de comunicación debe apuntar a aumentar el conocimiento por nuestros alumnos del funcionamiento de los medios de comunicación, del modo que tienen de

producir un significado, de su forma de organización, de cómo construyen la realidad, y de la comprensión de esa 'realidad'. (Masterman, 1983, pp. 192-193)

En estos contextos se definieron en posturas, documentos de trabajo y estrategias desde la UNESCO, con la intención de impactar el diseño de políticas públicas en los países en vía de desarrollo. De esta manera, la UNESCO constituye una trayectoria histórica del campo comunicación/ educación: los textos de Mario Kaplún (1992), Marques de Melo, (2007) y Morsy (1984) —indispensables para entender el origen del campo—, son editados por la UNESCO o algunos de sus grupos de trabajo.

En este punto es imprescindible hablar del CIESPAL (Centro Internacional de Estudios Superiores de Periodismo para América Latina), que fue fundado en la Universidad Central de Quito, Ecuador, en 1959. Se trata de una iniciativa de la UNESCO, que en su momento contó con el apoyo de instituciones como la Fundación Ford, la Fundación Frederic Ebert y la Fundación Konrad Adenauer. El propósito del asesoramiento, la capacitación y formación de especialistas marcó su escenario fundacional<sup>7</sup>.

Como proyecto de UNESCO, la orientación de CIESPAL —en sus primeros años— estuvo dirigida a generar cambios en las facultades de comunicación y periodismo, especialmente en países como Brasil, Argentina, Colombia, Perú, Chile y Cuba. En este contexto, el Centro dejó entrever nuevas vías para abordar 'tanto la enseñanza como la investigación del periodismo en los procesos'. (León, 2007, p. 93)

El funcionalismo fue el esquema desde el cual CIESPAL realizó su apuesta para este momento. Este enfoque trajo profundas discusiones en los grupos intelectuales de la época, como lo señala Jesús Martín-Barbero:

---

7 Junto a la fundación del CIESPAL, la UNESCO promueve para esta época otra institución de alcance regional orientada a los procesos de enseñanza desarrollados a partir de los medios y la aplicación de tecnología educativa: el Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa (ILCE). Este surge a raíz de la gestión de los representantes mexicanos ante la Conferencia General de la UNESCO en 1954. Se entiende como un organismo multilateral destinado a contribuir al desarrollo de la calidad educativa a través del uso de los medios y recursos audiovisuales. En la actualidad, el ILCE concentra su atención en procesos formativos encaminados a la relación de las tecnologías y los ámbitos de enseñanza.

Eso fue muy curioso, porque en realidad yo me echo encima a todas las escuelas de periodismo del país por una cosa que había sido de la CIESPAL. Era este malentendido que había habido en América Latina durante muchos años, que suponía que la izquierda había inventado que se llamaran de ‘comunicación social’, pero eso no fue así, eso vino de Estados Unidos a través de la CIESPAL. No era ningún izquierdismo: quien cambió el nombre de Escuela de Periodismo a Escuela de Comunicación fueron los norteamericanos. Miren, cuando voy a CIESPAL, al año siguiente, a dictar un curso sobre análisis de prensa, en donde tuve de alumnos a Walter Neira, a Lucho Torres (el chileno que creó ARCIS), a Amparo Cadavid, a Magalí (la venezolana), resulta que me di cuenta que los libros que tenía CIESPAL, que eran como diez, de los cuales nueve eran traducciones de cosas gringas, sólo había un libro sobre cultura del entretenimiento de Dumazedir (un sociólogo, antropólogo francés). Lo que CIESPAL hacía eran cosas gringas, no de la izquierda, y ellos que me atacaban diciendo: ‘¡Ustedes que cambiaron el nombre de Periodismo, que es la carrera noble, a esa pendejada de Comunicación social! ¡Los izquierdistas!’. Y yo les dije: ‘Pero ustedes están locos, quien cambió ese nombre fueron los gringos’. (Huergo y Morawicki, 2016, p. 96)

El trabajo académico de comunicación/educación ha pasado por CIESPAL en su origen: Mario Kaplún, Prieto Castillo, entre otros, publicaron sus primeras obras auspiciados por esta institución. Habría que decir, entonces, que las discusiones metodológicas, conceptuales y políticas que se presentaron en esta institución no son ajenas a las preocupaciones que rondaban en los rasgos originarios del campo y, valga señalar, desarrollar los presupuestos —en cuanto proyecto de la UNESCO—, que esta venía planteando desde la mitad del siglo XX.

## **2.7 El campo en Colombia: irrupción en el ámbito académico**

A Colombia, para la década de los noventa ya habían llegado las discusiones de la comunicación educativa y la pedagogía de la comunicación. Estos debates se estaban instalando en círculos académicos e, incluso, en procesos formativos como en la Universidad Tecnológica de Pereira y la Maestría en Comunicación Educativa. Desde otras orillas, algunos procesos sociales habían vinculado las herramientas de trabajo

de la educación popular y de la comunicación alternativa en proyectos emancipatorios y de corte social. Era un terreno fértil para la irrupción del campo comunicación/educación en el ámbito académico, aunque hay que destacar que las experiencias de ACPO y los procesos del movimiento pedagógico darán un espacio distinto y no, simplemente, una proyección de la tradición del continente.

En el año 1996, con el equipo editorial de María Cristina Laverde, Humberto Cubides y Carlos Eduardo Valderrama, la revista *Nómadas* de la Universidad Central lanzó un número monográfico titulado *Comunicación-Educación, una relación estratégica* (Laverde et al., 1996). Este número contenía textos fundamentales para el campo como “Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación” de Jesús Martín-Barbero, junto a reflexiones de Fernando Aranguren, Germán Muñoz, Rocío Rueda y los editores de la revista, que serán en los siguientes años los académicos que desarrollarán las apuestas intelectuales del campo.

Para esta época, los movimientos de las ciencias sociales movilizaban apuestas e inquietudes de redefinición en campos emergentes, como se ha señalado en esta investigación. En uno de esos movimientos llegó Jorge Huergo a Colombia como asesor y acompañante de algunos procesos relacionados con los ámbitos de inquietud de estos grupos académicos.

Jorge siempre reconoció a ese equipo de compañeras y compañeros de trabajo de la Universidad Nacional de la Plata con quienes desde hacía más de veinte años venían trabajando por la creación de un campo académico novedoso como el de la comunicación/educación. No obstante, se trata de un campo conflictivo y ambiguo. No sé qué tan consciente era Jorge y sus colegas de la recepción de sus aportes en Colombia, que claramente dialogan con el mapa que había trazado Jesús Martín-Barbero. De hecho, en la década del 2000 se crearon diferentes programas de posgrado en dicho campo y la presencia de Jorge fue muy importante en el país, especialmente en universidades de Bogotá (la Universidad Central, la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad Minuto de Dios) y en Cali (la Universidad del Valle) donde sus textos y conferencias han tenido especial acogida.

La expansión del campo ha sido, no obstante, diversa y también conflictiva, especialmente por esa tensión entre los desarrollos derivados de la academia y aquellos que se asientan en organizaciones o movimientos populares, asunto con el que nos sentimos siempre interpelados en las universidades. (Rueda, 2014, p. 84)

Desde esta irrupción, el campo se establece en círculos académicos y apuestas curriculares, como se verá en el tercer capítulo.



## **CAPÍTULO 3.**

**Enseñanza, investigación y territorios:  
comunicación/educación en el círculo académico de Bogotá**





La Universidad Pedagógica Nacional, la Universidad Central y la Universidad Distrital Francisco José de Caldas son las tres instituciones que han permitido en Bogotá la ubicación y el desarrollo del campo en este círculo académico. En cada una de ellas, a partir de procesos investigativos, iniciativas curriculares y publicaciones seriadas, existe una memoria histórica que define el devenir de la comunicación/educación.

### **3.1 Contextos de relación en lo educativo: el movimiento pedagógico y la educación popular**

En las dos últimas décadas del siglo XX ocurrieron en Colombia importantes desplazamientos en trabajos intelectuales sobre las ciencias de la educación y los ámbitos de la enseñanza; se suscitaron debates significativos frente a las reformas curriculares, se establecieron grupos de investigación con aportes contundentes en relación con los objetos de la pedagogía y el ámbito de la formación docente, se crearon nuevos programas académicos en posgrado dirigidos a maestras y maestros y, de manera importante, se consolidaron iniciativas que se habían enunciado en movilizaciones sociales bajo la idea del movimiento pedagógico.

En la década de 1980 el magisterio —y sectores de base popular—, se configuraron como un movimiento de resistencia (académica y social) a la renovación curricular y a las estrategias de perfeccionamiento cualitativo promovidas por el gobierno nacional. Las preguntas sobre el campo de la pedagogía, la política educativa, las innovaciones didácticas y los procesos de enseñanza de las ciencias, entre otros, se vinculaban a los discursos gremiales en una misma tensión. Este movimiento se consolidó como un intento organizado desde un discurso fundado en un conocimiento sistemático del sistema educativo y la recuperación de

la palabra del maestro, de su saber y protagonismo en la construcción de alternativas para la educación más allá del conflicto por el incentivo salarial. (Martínez, 2004, p. 161)

La recuperación de la voz del maestro ocupó muchos de los escenarios de lucha en este momento de la historia magisterial. La relación práctica-discurso reclamaba otros modos de comprensión y era urgente su visualización e incorporación a las apuestas formativas de las universidades en las cuales la enseñanza era objeto de preocupación intelectual<sup>8</sup>.

Mediante estos acontecimientos, los maestros lucharon por modificar el lugar que ocupan en la división social de los saberes, un lugar diferente al que se les asigna desde el aparato como empleados públicos y asalariados, es decir, no solo lucharon por ser reconocidos como profesionales, sino también como sujetos de saber pedagógico que, dentro de un determinado juego de fuerzas, devinieron algunas veces portadoras de este saber o, en otras, productores. (Echeverri, 2015, p. 158)

Los procesos de la educación popular habían generado iniciativas de trabajo comunitario asociado a proyectos de comunicación alternativa en las prácticas de los maestros que se encontraban en el contexto del movimiento pedagógico; estas ideas tomaron fuerza desde el trabajo popular y la investigación con las organizaciones que compartían preocupaciones políticas sobre los temas de discusión en ese momento. Es importante destacar el papel de dos centros de investigación en este período: el Centro de Investigación y Educación Popular (CINEP), y el Centro de Producción Ecuménica y Social (CEPECS)<sup>9</sup>.

---

8 Este periodo que ocupa el movimiento pedagógico, será propicio para el trabajo intelectual de dos grupos de investigadores sobre la educación y la pedagogía: uno, el grupo originado por profesores de la Universidad Nacional, liderado por los profesores Carlo Federici, Guillermo Hoyos y Antanas Mockus (bajo un enfoque hermenéutico y comunicativo de corte habermasiano); el segundo, el grupo “Historia de las prácticas pedagógicas” con perspectiva foucaultiana y raíces en las universidades de Antioquia, Valle y Pedagógica de Bogotá. No es propósito de esta investigación documentar la trayectoria de estos grupos, sin embargo, son fundamentales para entender el debate de las ideas sobre educación de este momento histórico en el país.

9 Aunque el tema pedagógico no hacía parte de las líneas fuertes de trabajo del CINEP, las relaciones de la educación frente a lo popular sí estaban en la agenda de procesos investigativos y, del mismo modo, lo comunicativo. Sobre el papel del CINEP y otras organizaciones en los estudios de la comunicación mediática es de resaltar la investigación doctoral “Estilos de conocimiento de los estudios de la comunicación mediática en Colombia: años 1962 a 1990” del profesor Luis Evelio Álvarez (2009).

La importancia de la educación popular como lugar de trabajo intelectual, como campo de saber teórico-práctico, es imprescindible para comprender los territorios en los cuales surgen procesos que determinan los efectos y las consecuencias del movimiento pedagógico. Se trata de una apertura a otros lenguajes y a otras formas de acceder a lo pedagógico. Así como la tradición latinoamericana en los años setenta había hecho resistencia a las imposiciones de los modelos desarrollistas, en Colombia, la educación popular construía una experiencia propia con nuevas miradas.

En este marco es que la educación popular comienza a reconocer que muchas de sus intuiciones por darle forma a los saberes populares, las tecnologías propias, andinas, la educación propia, la economía y la comunicación popular. En otras tradiciones la teología andina y muchas de sus búsquedas iban construyendo un tronco común de identidad, que en un ejercicio de pensarse desde aquí, en nuestras prácticas, nos permite reconocer ese aspecto intracultural, que ha dado forma al diálogo de saberes “freirianos”, en donde este proceso fundamento de la educación popular, se convierte en base de un reconocimiento de lo propio que nos da el ser de acá, el cual al dialogar con los diferentes me da la posibilidad de autoafirmarme en mis saberes, mis epistemes y cosmogonías, desde y en las cuales realizo el ejercicio de ser educador popular en estos tiempos. (Mejía, 2014, p. 10)

En Bogotá, este espíritu de lo popular, de lo emergente, estuvo presente en los contextos de lucha del magisterio y también en los discursos que permearon las prácticas en escenarios educativos formales (en el nivel de la educación básica secundaria y la educación universitaria), en investigaciones académicas y en proyectos de comunicación orientados a la educación. A partir de esta dinámica empezaron a darse condiciones en las cuales surgen nuevos programas de formación, iniciativas investigativas y consolidación de grupos académicos.

### 3.2 Prácticas iniciales de comunicación/educación: formación docente y comunicación alternativa

Como se explicó en el segundo capítulo de este libro, el número monográfico cinco de la *Revista Nómadas*, editada en la Universidad Central en 1996, inauguró el campo de la comunicación/educación en los debates académicos y la producción científica de la capital colombiana. En este periodo se venían implementando en paralelo algunas prácticas iniciales que posteriormente se incorporarían al ámbito de trabajo del campo y, asimismo, algunas investigaciones tempranas desde fronteras conceptuales cercanas a comunicación/educación.

De la relación medios-escuela, los procesos de la radio evidencian prácticas sistemáticas en comunidades educativas que posteriormente (o a veces paralelamente) serán incorporadas a las investigaciones sobre comunicación/educación. Las experiencias radiofónicas vinculadas a la educación se movían desde dos esferas: las radios de inspiración popular-comunitaria y las radios escolares. Las primeras se configuraban en relación con las tradiciones latinoamericanas de comunicación y educación popular, de manera especial en la realidad colombiana que traía la fuerza de Radio Sutatenza y el acompañamiento de la ACPO.

La Acción Cultural Popular (ACPO) fue una estrategia educativa diseñada desde la esfera gubernamental y puesta en aplicación a partir de 1947, la cual buscó responder a la necesidad de ampliar la cobertura educativa nacional, que se hizo evidente en el país desde las décadas de la República Liberal (décadas de los treinta y cuarenta). Efectivamente el gobierno de mediados del siglo XX vio la necesidad de extender el servicio educativo, ya que, era allí en donde se expresaban, con mayor ahínco, las diferencias sociales entre los sectores populares y los grupos de élite de la sociedad. (Herrán, 1999, p. 56)

En el año 2003, mediante el Decreto 1981, “Por el cual se reglamenta el Servicio Comunitario de Radiodifusión Sonora y se dictan otras disposiciones”, el Gobierno nacional reguló este tipo de emisoras. Al no cumplir con algunos de los requerimientos técnicos o financieros, algunas de estas experiencias migraron a otros medios; otras se consolidaron con el apoyo de instituciones más fuertes (fundaciones,

grupos políticos, organizaciones no gubernamentales). En cuanto a nuestro campo de indagación, la mayoría de estas prácticas estuvieron relacionadas con las trayectorias de la educación popular.

Las radios escolares (diferentes a los procesos educativos de alfabetización y de implementación de tecnología educativa) se desarrollaron en los años noventa cuando varios de los colegios privados con mayores recursos económicos (el Gimnasio Moderno, por ejemplo) ven en esta incorporación una opción para socializar y vincular intereses de los estudiantes a los espacios extracurriculares.

En la escuela pública, por su parte, surgieron iniciativas con el acompañamiento de instituciones herederas de los procesos de comunicación popular en el continente (hermanas paulinas, los hermanos salesianos) y con la idea de un uso pedagógico de los medios. Esta apuesta fue profundizada a inicios de la década del 2000 por parte de entes gubernamentales a través de convenios y trabajos interinstitucionales. En el año 2004, por ejemplo, la Universidad Distrital puso en marcha con la Secretaría de Educación de Bogotá el proyecto ECO (Educación para la Comunicación), cuyo objetivo pone de manifiesto elementos estratégicos del campo comunicación/educación:

Fomentar la incorporación, uso y apropiación de los medios de comunicación, como tecnologías de uso, en las prácticas pedagógicas de los colegios de Bogotá que promuevan procesos de conocimiento más empáticos con las nuevas estéticas y sensibilidades de los jóvenes, favorezcan relaciones más autónomas y democráticas en la comunidad educativa y sirvan como medio de expresión de la ciudadanía escolar. (SED Bogotá, 2005, p. 8)

Muchas de estas estrategias pasaron a ser parte de proyectos más ambiciosos en la investigación inicial del campo; además, llegaron a ser determinantes en las prácticas profesionales de los trabajadores académicos interesados en comunicación/educación.

### 3.2.1 Prácticas profesionales y formación docente

Las exigencias de los ámbitos laborales y las convicciones sociopolíticas del entorno dinamizaron prácticas organizadas por parte de trabajadores y grupos académicos en la relación comunicación y educación a finales de los años noventa del siglo XX. Las experiencias acumuladas en educación popular y comunicación alternativa<sup>10</sup> se sitúan en lugares emergentes de las periferias, de lo comunitario y lo escolar.

Las prácticas profesionales en comunicación (el periodismo, la producción audiovisual, la planificación y la gestión comunicacional, etc.) y en educación (la docencia escolar, el asesoramiento o la orientación pedagógica, la animación de instancias de educación popular, etc.) permiten ejercer la vinculación, la expresión y la liberación pero comprendidas en el marco de la tensión. Quizás la “reducción” más frecuente, particularmente en el ámbito escolar lleva, a la larga, a un enfoque más que todo instrumental de estas relaciones, Es decir, un enfoque en el cual los medios se utilizan simplemente como ayuda educativa. (Herrán, 1999, p. 17)

Era claro que la reducción de la relación comunicación/educación, parafraseando a Jorge Huergo (1996), se presentaba en las intersecciones de la cultura escolar y la cultura mediática. Las iniciativas respondían a entusiasmos en las prácticas, pero no interpelaban los procesos formativos de las maestras y los maestros.

La última década del siglo XX traía, en el círculo académico de Bogotá dedicado a la educación, la experiencia del movimiento pedagógico y las transformaciones curriculares en las escuelas de educación, que surgían de la aplicación del Decreto 0272 de febrero 11 de 1998, “por el cual se establecen los requisitos de creación y funcionamiento de los programas académicos de pregrado y postgrado en Educación ofrecidos por las universidades y por las instituciones universitarias”. Se trató de un momento importante para esta investigación, en la medida que

---

10 Para entender los discursos y prácticas que se dan en este ámbito, es indispensable acudir al trabajo intelectual de la profesora Amparo Cadavid y el círculo profesional de la Universidad Minuto de Dios en relación con la comunicación para el desarrollo. Los estudios de este campo ofrecen insumos importantes para comprender los recorridos de la comunicación alternativa que, posteriormente, se acercará a lo educativo. A este respecto puede revisarse el texto de Pereira y Cadavid (2011).

la referencia a la relación medios y escuela empezó a estar presente en la legislación que orientaba los procesos formativos en las facultades de educación.

El Decreto 0272 de 1998 señaló, de manera explícita, la incorporación de los medios de comunicación y sus usos pedagógicos en la organización básica de los programas destinados a la formación de maestros. Este aspecto es significativo debido a la vinculación de este ámbito a la escena de la política pública y, de manera concreta, por la implicación que tendrá en la aparición de proyectos curriculares en este ámbito, como se verá más adelante. En el capítulo segundo, dedicado a la organización académica básica, el decreto señala:

Artículo 4°. Sin perjuicio de la autonomía universitaria, los programas académicos en Educación se organizarán teniendo en cuenta los siguientes núcleos del saber pedagógico básicos y comunes, los cuales podrán ser complementados con los que adicionalmente establezca cada institución.

- a) La educabilidad del ser humano en general y de los colombianos en particular en sus dimensiones y manifestaciones según el proceso de desarrollo personal y cultural y sus posibilidades de formación y aprendizaje;
- b) La enseñabilidad de las disciplinas y saberes producidos por la humanidad, en el marco de sus dimensiones histórica, epistemológica, social y cultural y su transformación en contenido y estrategias, formativas, en virtud del contexto cognitivo, valorativo y social del aprendiz. El currículo, la didáctica, la evaluación, el uso pedagógico de los medios interactivos de comunicación e información y el dominio de una segunda lengua. (Decreto 0272 de 1998)

En el decreto, el tema del uso pedagógico aparece vinculado al tema de la enseñanza (contrario a lo que históricamente había sido entendido en los procesos de tecnología educativa, cuando los medios y dispositivos eran aliados del aprendizaje, especialmente). Este aspecto empieza a tener efectos en las mallas curriculares de las licenciaturas que se reestructuran a partir de la inclusión de asignaturas enfocadas

en medios de comunicación y tecnologías como parte del diseño de las carreras. Adicionalmente, el tema empieza a ser vinculado a los ejercicios de investigación por parte de las comunidades académicas, como es el caso de la Universidad Pedagógica Nacional.

En la década de los noventa se observa, sin embargo, que ha aumentado el número de investigaciones dedicadas a explorar el tema de educación-medios de comunicación, gracias a que se ve en estos últimos una nueva alternativa pedagógica de formación de las nuevas generaciones.

En este sentido, es importante tener en cuenta que hoy los medios de comunicación se insertan en la lógica de mejorar la calidad de la educación, calidad entendida, en términos de competitividad y desarrollo de capacidades en los estudiantes, para que ellos puedan leer y decodificar los relatos y metarrelatos de modernidad. Pero una cosa es el enunciado y otra la realidad, en la que son escasos el interés y la continuidad en las políticas educativas relacionadas con estas temáticas. (Herrán, 1999, p. 47)

Estos nuevos lugares de reflexión irrumpen en los discursos institucionales, en las normativas vigentes, en las prácticas escolares y, adicionalmente, en los discursos académicos de intelectuales que habían trabajado únicamente la educación o la comunicación como campos de reflexión. La preocupación teórica dirige su mirada a estas irrupciones en medio de la necesidad inaplazable de incorporar y usar los medios en la escuela.

En ese contexto de incrementar los índices de calidad educativa a nivel nacional, se le ha prestado —desde la teoría— un especial interés a la incorporación de medios de comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta arremetida de los medios, si bien se inscribe dentro de la lógica funcional del fenómeno de masificación cultural, requiere de un análisis más denso que permita construir un mapa nocturno para explorar los nuevos campos. (Herrán, 1999, p. 35)

Estos primeros años de enseñanza e investigación soportan las condiciones temporales en las cuales las universidades experimentan las discusiones del naciente campo de la comunicación/educación. En tres de ellas habrá un trabajo sistemático bajo el enunciado comunicación/educación.

### **3.3 La Universidad Pedagógica Nacional y el proyecto del Colegio Académico de Comunicación/Educación**

La Universidad Pedagógica Nacional asistió activamente al desarrollo del movimiento pedagógico; en las luchas y tensiones de este momento histórico estuvieron presentes maestras y maestros formados en esta universidad e, incluso, formadores de formadores. Del mismo modo, su papel en las investigaciones del campo de la pedagogía ha sido definitivo en el debate académico colombiano con una notoria influencia en las trayectorias, los discursos y las prácticas que circulan en el ámbito de la educación. En este sentido, era claro que las inquietudes académicas nacientes de la relación comunicación y educación empezaran a estar presentes en el trabajo de la universidad.

En 1974, gracias a la iniciativa de Jesús Martín-Barbero y el profesor Daniel Nieto se elaboró un proyecto de posgrado en comunicación y educación, dirigido a maestros con un enfoque de investigación y producción; sin embargo, no se materializó (Herrán, 1999). Este proyecto representa un punto importante para la historia de comunicación/educación, en la medida que, por primera vez, desde el campo de la educación se contempla el vínculo como objeto de reflexión y, en este caso, vinculado a la enseñanza. Este acontecimiento también describe los desplazamientos conceptuales y teóricos de la época, de los cuales se habló en el segundo capítulo de esta investigación. El mismo Jesús Martín-Barbero se refiere a las tensiones que se presentaron:

No puedo dejar por fuera de mi reflexión, el hecho de que en 1974, fue en la Universidad Pedagógica donde cuatro quijotes empezamos a pensar la relación entre educación y comunicación, en una propuesta del que hubiera podido ser el primer posgrado de Educación y Comunicación en el país (en algún lugar de la universidad deben reposar los documentos que atestiguan la existencia de aquel proyecto). Pero hace 25 años las

condiciones no estaban maduras para abrir esa línea de investigación y debimos aceptar que el que fuera aprobado fuera un posgrado en “tecnología educativa” que era lo de moda en ese momento y que estaba respaldado por varios profesores que recién llegaban de Estados Unidos con el gran hallazgo de la tecnología educativa. (Martín-Barbero, 1999, pp. 180-181)

Como es evidente, para finales de la década de los noventa, el campo comunicación/educación no tiene repercusiones en los diseños curriculares de la universidad; esta relación no aparece instituida y se encuentra más presente en investigaciones y publicaciones.

### **3.3.1 La revista *Pedagogía y Saberes* de la Universidad Pedagógica Nacional**

La revista *Pedagogía y Saberes* es una publicación semestral de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional (Colombia). Fue fundada en el año de 1990 como espacio de debate en relación con las preocupaciones de la educación y la pedagogía. No es extraño, entonces, que aquí empezaran a aparecer reflexiones y discusiones que pusieran como referente el encuentro de la comunicación y la educación.

En 1992, Jesús Martín-Barbero publica un artículo en el número tres de la revista, titulado “Enseñanza de la comunicación: la legitimación de una profesión como campo intelectual” (Martín-Barbero, 1992). Se trató de un texto provocador, en cuanto proponía el campo de la comunicación como campo intelectual, en clave de enseñanza, dentro de esta revista dedicada a la pedagogía y cuyos autores provenían –en su mayoría, para ese momento– del Grupo Historia de las prácticas pedagógicas. Martín-Barbero dirigió una mirada desde la educación a los fenómenos comunicativos en la universidad.

Para el año 1995, un año antes del número monográfico de comunicación/educación en la revista *Nómadas* de la Universidad Central, la revista *Pedagogía y Saberes* dedicó su publicación al tema *educación y comunicación*. En ese número aparecieron textos de Fabio Jurado Valencia y Guillermo Bustamante Zamudio (dedicados a investigación en el

quehacer de los maestros y, competencia en lenguaje, respectivamente), y otros dedicados a relaciones de medios y escuela (Jaime Alberto Díaz, Marco Raúl Mejía y Javier Esteinou se ocuparon de ello). En el editorial, la revista (Universidad Pedagógica Nacional, 1995) señala la importancia de abordar estos aspectos académicos, intentando poner énfasis en la necesidad de superar las reducciones instrumentales de la relación. Para la revista, no obstante, la comunicación aparece como una práctica social.

Al abordar esta polémica relación, tenemos que decir que a pesar del estrecho lazo que une los campos educativo y comunicativo, el 'diálogo' entre ellos hasta ahora es más bien débil y escaso. En nuestro medio educativo él no ha pasado más allá de asumir la comunicación como instrumentos subsidiarios que ayudan a difundir los contenidos de la escuela. Reducirla a medios, se despoja a la comunicación de lo mucho que ella, como practica social, aporta a los procesos educativos. (Universidad Pedagógica Nacional, 1995, p. 5)

Solo en uno de los textos, autoría del profesor Tomás Vásquez (quien sería editor de la revista durante casi diez años), aparece la mención a los vínculos posibles entre los dos campos académicos. El autor habla de las rupturas de las fronteras conceptuales y la necesidad de operar desde otros enfoques en los cuales sea posible responder a la realidad de la escuela y de la cultura. Frente al desarrollo de la comunicación educativa, este texto de Vásquez (1996) se pregunta por la circulación del conocimiento y la necesidad de ejercicios investigativos como parte de la relación medios y escuela.

Lo que ocurre con el campo educativo y el campo comunicativo es que, en ellos, como en los demás campos, se producen rupturas que destruyen las jerarquías, pero no el juego social como tal. En este hay estrategias de conservación y estrategias de subversión, que no son siempre racionalmente calculadas o instrumentalizadas. Puede decirse, entonces, que los medios masivos no luchan deliberadamente contra el sistema educativo, más bien compiten con las formas de hacer circular un saber socialmente relevante y promover ciertos *habitus*.

Consideramos que este es el punto clave. Tanto o quizá más importante que la utilización educativa de los medios masivos es su naturaleza cultural. Reflexionar e investigar cómo en ellos penetran, no solo la vida cotidiana sino también la escuela, es indispensable para implementar políticas educativas como también para elaborar propuestas pedagógicas que respondan a las necesidades de hoy. (Vásquez, 1996, p. 26)

En los siguientes números de esta época aparecerán artículos vinculados al naciente campo, especialmente con la configuración del Colegio Académico de Comunicación y Educación (CACE).

### **3.3.2 La conformación del Colegio Académico de Comunicación y Educación (CACE)**

El proceso de construcción del Proyecto Educativo Institucional de la Universidad Pedagógica Nacional se desarrolló en 1997 con la participación de profesores, administrativos y estudiantes representantes de la comunidad académica. Se trataba de una exigencia que, desde la promulgación de la Ley General de Educación de 1994, se hacía a las universidades colombianas. Esta exigencia permitió que las instituciones determinaran unos lineamientos que respondieran a las demandas de las coyunturas sociales y a las de las dinámicas propias de la sociedad de conocimiento. Desde estos lineamientos, el tema de la comunicación-educación adquiere visibilidad en los diseños investigativos propuestos por la universidad.

Pero ya tiempo atrás, en la facultad de educación, y desde distintas perspectivas, venían trabajando, algunos profesores el tema de la relación educación-comunicación, aunque de modo más bien individual y un tanto disperso, antes que grupal y sistemático. No obstante, de allí se pueden reconocer algunos resultados e identificar actividades entre ellas la que tiene que ver con la propuesta de programa de postgrado en Educación-Comunicación, inicialmente pensada y proyectada como especialización, pero ahora en proceso de ajustes para ser presentada como maestría. (Vásquez, 1996, p. 24)

A partir de la publicación del nuevo Proyecto Educativo Institucional y el Plan de Desarrollo de 1998, la Universidad Pedagógica crea el “Colegio Académico de Comunicación y Educación” en 1999. En este espacio académico y de investigación confluyen las preocupaciones que trabajadores académicos de la universidad habían estado manifestando desde distintas prácticas. La aparición del CACE no supuso para la universidad la legitimación de un nuevo campo de estudios, pero sí la preocupación por la relación estratégica.

Haciendo explícitas las políticas contempladas en el proyecto educativo institucional y dando curso a sus correspondientes implementaciones, la Universidad Pedagógica Nacional creó el Colegio Académico de Educación y Comunicación<sup>11</sup> como un espacio para pensar e investigar las relaciones entre educación y comunicación. (Vásquez, 1996, p. 23)

El Colegio Académico de Comunicación y Educación incorporó, junto a las inquietudes investigativas de los profesores, una intencionalidad profunda por parte de la dirección de la universidad. El hecho de situar la producción de dos territorios conceptuales en perspectiva de investigación manifestaba, según la Vicerrectoría Académica, la apertura de un espacio transversal en el cual distintos equipos de trabajo ofrecían la posibilidad de construir un proyecto común.

La conformación del Colegio Académico de Comunicación y Educación constituye así la realización de uno de los propósitos centrales contenidos en el Proyecto Educativo Institucional y, en sus diversas acciones, posibilita hoy en día situar la discusión sobre comunicación y educación en el centro de las reflexiones pedagógicas. En particular, el camino hasta ahora recorrido, nos ha permitido subrayar la importancia de balancear desde la perspectiva educativa la exploración de los territorios que conforman la dimensión comunicativa de la cultura contemporánea. (Orozco, 1999, p. 11)

---

11 En esta referencia, el profesor Vásquez señala el nombre “Colegio Académico de Educación y Comunicación”, sin embargo, en los documentos institucionales siempre se usó la denominación Colegio Académico de Comunicación y Educación.

La exploración de estos ámbitos supuso la dedicación de un grupo importante de profesoras y profesores de la universidad, entre los que se encontraban Tomás Vásquez, Alberto Perdomo Guerrero, Mariana Pineda, Mireya Tavera y la coordinación de Marco Fidel Zambrano. El Colegio contó con el apoyo del Grupo Educación Comunicación y Lenguaje (liderado por Martha Cecilia Herrera y Guillermo Bustamante) y la asesoría, en su concepción inicial, de Jesús Martín-Barbero.

Martín-Barbero entiende, en la configuración del Colegio, la puesta en marcha de gran parte de las reflexiones y debates que estaban surgiendo en el campo comunicación/educación (de hecho, usa esta denominación en su aporte conceptual para el CACE). Así, el autor plantea repensar la problemática con base en la noción tradición frente a crítica (LaCapra, 1998), en la cual hay una responsabilidad histórica en consonancia con la configuración del campo en el continente.

Pasando a la configuración del Colegio, como afirmé antes, creo que de lo que se trata de poner en marcha, así sea con un nombre más modesto, es un instituto, ya que no puedo concebir al Colegio si no es basado en, y organizado en torno a, la investigación. Pues lo que no podemos desconocer es que el estudio de los procesos y medios de comunicación en Colombia apenas está saliendo del nivel de pregrado y, fuera de la Universidad del Valle, en ninguna otra universidad pública se ha asumido en serio la investigación de las relaciones entre Comunicación y Educación. Es algo que vengo planteando desde que hace dos años realicé una asesoría al rectorado de la Universidad Nacional, en la planteé la necesidad de que la Universidad pública cualifique su presencia en el ámbito del estudio de los medios masivos, centrando su poder en aquello que más escasea y necesita el país en el campo de comunicación, que es la investigación, tanto básica como aplicada, tanto la estrategia para el establecimiento de políticas públicas culturales sobre Comunicación/ Educación como la de seguimiento y apoyo a las experiencias locales. Es lo que parece buscar el Doctorado en Educación y Comunicación que actualmente prepara la Universidad Nacional, y ese debe ser el rumbo que oriente igualmente el Colegio que prepara la Universidad Pedagógica Nacional. (Martín-Barbero, 1999, p. 181)

La universidad pública, hasta el momento, no se había ocupado del campo. La idea del doctorado que señalaba Martín-Barbero nunca se cristalizó, pero el Colegio Académico de la Universidad Pedagógica sí se hizo realidad.

### 3.3.3 Las apuestas del Colegio Académico de Comunicación y Educación

El Colegio Académico de Comunicación y Educación (CACE) fue concebido como una unidad académica abierta de la universidad, capaz de establecer vínculos con los procesos internos de la Universidad Pedagógica, la ciudad y los ámbitos de la comunidad académica, en que la relación comunicación-educación se consideraba estratégica. Bajo esta concepción, el CACE suponía que estos procesos eran posibles de asumir como objetos de trabajo académico y, también, como parte del desarrollo pedagógico en instituciones educativas. Se trataba de tender puentes entre las discusiones del campo educativo y los planteamientos teóricos de la comunicación.

La articulación de la educación con los desarrollos en las teorías de la comunicación (y las dinámicas en el avance de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías) se asumió en el CACE con la intención de contribuir a la “restitución de los espacios conceptuales del discurso pedagógico” (Colegio Académico de Comunicación y Educación, 2000, p. 38). Del mismo modo, las posibilidades del trabajo académico se orientaron a la exploración de innovaciones prospectivas en reformas educativas acordes a las circunstancias sociales y políticas. De esta manera, aunque no explícitamente, el Colegio se ubica en una propuesta de diálogo entre experiencias y construcciones conceptuales.

En un esfuerzo por generar instrumentos más pertinentes para la gestión de una organización cuyo objeto central es el conocimiento, el CACE ha sido concebido para conectar eslabones institucionales, flujos de comunicación, rupturas significantes en las artes y las ciencias, escenarios de experimentación y de construcción de conocimiento. El mapa del Colegio Académico de Comunicación y Educación recoge en toda su riqueza conceptual los avances del pensamiento de la posmodernidad por lo que se busca que sea abierto, conectable en todas sus dimensiones, desmontable, alterable, susceptible de recibir modificaciones y con

múltiples dimensiones de trabajo, en suma, un espacio de pensamiento y articulación. (Colegio Académico de Comunicación y Educación, 2000, p. 38)

Con el CACE se buscó que los diferentes estamentos de la universidad abordaran temáticas y problemas amplios en las fronteras de las ciencias sociales, evitando de este modo las reducciones instrumentales. Estas temáticas suponían investigar a fondo los fenómenos de “la globalización, las nuevas geografías que surgen con la expansión de las redes telemáticas, los procesos de homogeneización de valores y prácticas culturales” (Colegio Académico de Comunicación y Educación, 2000, p. 38). Y, de manera específica, las tensiones producidas en los modelos tradicionales de educación, frente a la emergencia de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías de la información.

La visión e intencionalidades del Colegio se asocian a una mirada amplia sobre el contexto educativo colombiano. Hubo un decidido interés por impactar las dinámicas del sistema educativo desde el vínculo de recursos didácticos, tecnologías de la información, trabajo en medios y diseños metodológicos con base en las mediaciones orientadas a fines educativos.

El CACE es la respuesta que desde su Proyecto Político Pedagógico y Plan de Desarrollo Institucional presenta la Universidad Pedagógica Nacional para enfrentar los crecientes retos que desde el desarrollo tecnológico y la globalización de la economía se ve abocado el sistema educativo colombiano. (Colegio Académico de Comunicación y Educación, 2000, p. 39)

Como es evidente, este espacio académico estaba formulado con propósitos ambiciosos que incorporaban reivindicaciones de los grupos académicos participantes en el CACE, realidades institucionales orientadas desde el Proyecto Educativo Institucional y demandas tanto de la sociedad de conocimiento como de la comunidad académica. Estas apuestas, y su amplitud de inquietudes, son evidenciables en el objetivo general de Colegio.

El objetivo del Colegio Académico de Comunicación y Educación se centra en el diseño, fortalecimiento, promoción, aplicación, investigación, difusión y educación en los modelos, condiciones e implicaciones de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información aplicadas a la educación, la formación ciudadana y la divulgación del conocimiento.

En el nivel interno el CACE buscará fortalecer los niveles de excelencia, calidad y pertinencia de la UPN mediante la investigación, diseño, prueba y validación de modelos técnicos y pedagógicos en el uso de medios de comunicación y nuevas tecnologías de la información en los procesos educativos, identificando las variables críticas en las experiencias existentes, integrando los resultados de investigaciones, adelantando la evaluación del software y hardware existente, redefiniendo y fortaleciendo los modelos de cualificación docente e impulsando proyectos específicos en el sector de educación pública en todos sus niveles que tengan por objeto ampliar la cobertura y fortalecer niveles de calidad, pertinencia e innovación en los procesos educativos. (Colegio Académico de Comunicación y Educación, 2000, p. 40)

Los objetivos del Colegio vinculan los lineamientos que han sido reiterativos desde la configuración, aunque siguen siendo muy generales, sin una clara delimitación. El CACE se propuso trabajar en el ámbito operativo a través de tres ejes: la investigación de la relación medios y escuela, la publicación académica y la formación de maestros. Este último aspecto es fiel a la naturaleza de la universidad y se propuso siguiendo estrategias definidas en el diseño curricular:

Para conseguir los objetivos propuestos anteriormente en el campo de formación se proponen las siguientes estructuras y estrategias metodológicas.

En cuanto a programas curriculares se ha diseñado el programa de postgrado en Educación-Comunicación.

Para ampliar y darle cobertura a la Universidad Pedagógica Nacional en este campo, se viene proponiendo un Programa Nacional de actualización Docente en comunicación, dirigido a maestros en ejercicio en el ámbito local, regional y nacional. (Vásquez, 1996, p. 28)

Estos programas de formación no lograron tener el aval de las instancias académicas y administrativas de la universidad.

### **3.3.4 El observatorio pedagógico de medios**

En el número 17 de la revista *Pedagogía y Saberes* apareció un artículo de análisis a propósito del Decreto 230 del 2002 (que formulaba orientaciones sobre el currículo, la evaluación y la promoción escolar de educandos). Se trataba de un ejercicio reflexivo en el cual se presentaba un rastreo, por una parte, de la manera como la prensa escrita había interpretado este decreto y, por otra, de los debates que la Federación Nacional de Educadores estaba teniendo con el Ministerio de Educación Nacional. Este artículo aparecía firmado por los profesores Guillermo Bustamante, Martha Cecilia Herrera, Tomás Vásquez, Luis Fernando Marín y Diego Arias (Bustamante et al., 2003), con la denominación de "Observatorio Pedagógico de Medios".

En ese artículo se aclaraba que, desde ese número de la revista, habría una sección en cada número dedicada a dar cuenta de los productos investigativos del Observatorio. Este aparecía adscrito a la Facultad de Educación y al Colegio Académico de Comunicación y Educación, aunque, desde el siguiente número de la revista (esta sección apareció en la revista desde el número 17 hasta el 22) solo se adjudicaba a la Facultad. El observatorio proponía una mirada crítica sobre la representación y el manejo que los medios hacen de lo educativo, desde una perspectiva académica.

Se trata de una organización académica de docentes investigadores cuyo trabajo se inspira en los lineamientos de un proyecto pedagógico que estudia las variadas y múltiples relaciones entre la educación, la comunicación y la cultura. Este observatorio tiene como objetivo general el seguimiento y análisis de medios y de prácticas comunicativas desde una perspectiva pedagógica. Este trabajo pretende, entre otras

cosas, abrir y consolidar espacios que dinamicen el debate público y la reflexión académica que contribuyan con los procesos de construcción de unos vínculos más vivos entre la universidad y los medios. (Bustamante, 2003, p. 102)

El Observatorio manifiesta claramente que los elementos que suscitan la discusión son vistos como objetos o temas de análisis desde el punto de vista pedagógico. No hay un interés reivindicativo del campo comunicación/educación, aunque sus procesos de estudio sí son tenidos en cuenta.

En consonancia con sus propósitos el Observatorio Pedagógico de Medios se ocupará de los temas del campo de relaciones entre educación-comunicación-cultura-política. Sin embargo, si su característica es el análisis desde la perspectiva pedagógica, entonces puede abordar otros temas de la realidad social en los que se considere que lo educativo se encuentre de modo implícito.

De todas maneras, la selección del objeto a observar se lleva a cabo guiado por el observador y la idea de que aquello que se desea observar encierra elementos que tienen una dimensión educativa, que pueden interesar a la comunidad y que por lo tanto vale la pena 'extraer' y divulgar. (Bustamante, 2003, p. 104)

Los lugares de reflexión desde los cuales han realizado sus investigaciones los profesores que hicieron parte del Observatorio son disímiles y no necesariamente asociados al campo, pero revelan la posibilidad de reconocer una historia que se va manifestando en los textos (LaCapra, 1998). La trayectoria intelectual de Martha Cecilia Herrera se ha dirigido a la historia de la educación y las políticas públicas; Guillermo Bustamante ha reflexionado sobre la filosofía de la educación y los procesos de la lectura y la escritura. Únicamente Tomás Vásquez (quien también estará presente en el grupo académico de la Universidad Distrital) y Ancízar Narváez (que ha continuado con otras investigaciones relacionadas con el campo en la Universidad Pedagógica) desarrollaron un proyecto intelectual desde las fronteras epistemológicas de la comunicación/educación.

### 3.3.5 La serie Horizontes de la Educación y la Comunicación

Como producción intelectual, y como memoria de los debates académicos de la época, la serie “Horizontes de la Educación y la Comunicación” fue la principal materialización del Colegio Académico de Comunicación y Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Las cuatro publicaciones de esta serie hicieron aportes definitivos para el campo comunicación/educación en el círculo académico de Bogotá y, además, expusieron los alcances e intencionalidades del CACE.

La divulgación en nuestro contexto y en el ámbito iberoamericano de los planteamientos sobre este tema se concibe como una acción articulada a la búsqueda de los propósitos del Colegio. La publicación de la serie Horizontes de la Educación y la Comunicación constituye un primer esfuerzo en esta dirección. (Orozco, 1999, p. 11)

El libro *Cultura escolar, cultura mediática/intersecciones*, de Jorge Alberto Huergo y María Belén Fernández (1999), fue el texto con el que se inició esta serie de publicaciones. El texto, escrito en Argentina y publicado por la Universidad Pedagógica Nacional, se constituyó en un referente obligado para acceder al campo comunicación/educación desde los debates conceptuales y teóricos.

Nada más apropiado que inaugurarla con la edición del libro *Cultura Escolar, Cultura Mediática/Intersecciones* de los profesores Jorge Alberto Huergo y María Belén Fernández, cuyos planteamientos introducen una perspectiva crítica en virtud de la cual la dimensión comunicativa de las sociedades contemporáneas, la repercusión cultural de las nuevas tecnologías de la información y los ‘mass media’ en la diferentes esferas de la cultura, los retos culturales que estas nuevas condiciones imponen a la educación y la necesidad de espacios para la conformación de proyectos culturales emancipatorios para las sociedades latinoamericanas constituyen referentes a indagar parte de los educadores y todos aquellos profesionales empeñados en el desarrollo conceptual, tecnológico o político de las relaciones entre comunicación y educación. (Orozco, 1999, pp. 11-12)

Este texto fue recibido con entusiasmo en el círculo académico de Bogotá y representó un impulso a las discusiones del campo en formación en distintos discursos, representaciones y prácticas. La publicación empezó a hacer parte de las lecturas sugeridas en cursos y asignaturas en las cuales la relación comunicación-educación y medios-escuela estaban presentes. Del mismo modo, a partir de la presentación de este libro, Jorge Huergo inició un proceso de acompañamiento a otras instituciones en las cuales el campo sería trabajado.

*Experiencias pedagógicas en comunicación, medios y nuevas tecnologías* fue el segundo título de la serie (Colegio Académico de Comunicación y Educación, 2000). Esta publicación recogió experiencias de indagación, investigación y prácticas institucionales en el uso de las nuevas tecnologías dentro de la Universidad Pedagógica; además, el libro hace una presentación general del CACE: sus orígenes, marcos conceptuales, objetivos y estrategias de acción. El tercer texto, *Palimpsestos y recorridos de la comunicación en la educación* (Herrán et al., 1999), muestra un estado del tema de la relación entre educación y comunicación, tomando como referente a Bogotá.

La última publicación de la serie se tituló *Comunicación, humanismo y nuevas tecnologías en el espacio escolar* (Osin, 1999). El texto presentó ensayos de Luis Osin y Jorge Alberto Huergo, que permiten reconstruir dos lugares de la tradición sobre comunicación y educación: la tecnología educativa en el primero y el ensanchamiento del campo en el segundo.

El Colegio Académico de Comunicación y Educación representa el primer esfuerzo de la universidad pública para la consolidación y el desarrollo del campo comunicación/educación en Bogotá. Refleja, del mismo modo, las tensiones intelectuales de la época —en el ámbito de la pedagogía— al abordar los discursos emergentes de los medios y la escuela. Se trató de un proyecto ambicioso que no se logró consolidar ante la comunidad académica. La imposibilidad de configurar diseños curriculares relacionados con prácticas de enseñanza institucionalizadas implicó, finalmente, que el CACE no pudiera desarrollarse ni sostenerse.

### 3.4 El IESCO de la Universidad Central: la idea de un programa intelectual de comunicación/educación

En 1985, como parte de una iniciativa de expansión investigativa, se creó el Departamento de Investigaciones de la Universidad Central (DIUC), el cual constituyó un espacio interno de trabajo académico destinado a profundizar las relaciones de la educación superior, la docencia y la interacción social con fenómenos académicos inherentes al ejercicio profesional de los profesores. En el año 2004, mediante el Acuerdo número 08 del 23 septiembre, el Consejo Superior de la Universidad aprueba la reconstitución del Departamento de Investigaciones como Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos de la Universidad Central (IESCO), unidad académica ligada —más profundamente— a la indagación de los debates de las ciencias sociales con el propósito de formación en estas áreas en los niveles de pregrado, maestría y doctorado. En la actualidad, la Universidad Central vincula el IESCO a la Facultad de Ciencias Sociales, Humanidades y Arte.

La incidencia del IESCO se extiende a la comunidad académica bogotana, nacional e internacional, debido al impacto de sus investigaciones y publicaciones. La *revista Nómadas*, que se adscribe al Instituto, representa uno de los espacios académicos más importantes en la difusión académica de los debates en los marcos de referencia ya señalados. La trayectoria de los académicos asociados al Instituto se ha construido permanentemente desde el trabajo de los profesores Carlos Eduardo Valderrama, Sandra Marsela Rojas y Humberto Cubides. En este contexto, el IESCO ha albergado diseños curriculares, discusiones intelectuales y publicaciones académicas dirigidas a la configuración de un programa intelectual de comunicación/educación.

#### 3.4.1 Un programa intelectual en comunicación/educación

La publicación del número cinco de la *Revista Nómadas* en 1996 implicó para el IESCO (DIUC, en ese momento) un emprendimiento notable: se acercaba al ámbito académico del país una discusión emergente en el contexto intelectual del continente sobre el encuentro de

comunicación y educación. Asumiendo una tradición y unas trayectorias en las fronteras conducentes al campo, se introducía la denominación comunicación/educación de manera explícita, sustentada y sistemática:

El tema monográfico de esta entrega está dedicado a una cuestión que cada vez se torna más definitiva en el ámbito de la investigación científica y de la reflexión intelectual provenientes de distintas tradiciones. Se trata de la relación comunicación-educación, pensada como eje, tópico o problema alrededor del cual se amplía día a día el campo de trabajo y la generación de múltiples propuestas de acción. (Departamento de Investigaciones Universidad Central, 1996, p. 1)

Ese número de la revista fue el inicio de un trabajo académico de largo aliento, en el que se creó un grupo de trabajo constituido por profesores de planta de la universidad, con dedicación a la investigación. En el Departamento de Comunicación Social (que había sido creado años atrás), los profesores Fernando Aranguren, Boris Bustamante y Carlos Guevara habían realizado investigaciones importantes relacionadas con el campo de la comunicación (de hecho, este equipo diseñó y puso en marcha la Facultad de Comunicación Social); sin embargo, cuando se constituyó el grupo adscrito al DIUC, ellos ya no se encontraban vinculados con la universidad y habían iniciado otros proyectos.

De modo que el grupo se integró con profesores investigadores que trajeron el vínculo comunicación-educación como parte de una inquietud reflexiva e intelectual: Humberto Cubides, Rocío Rueda, Óscar Forero, William Fernando Torres y Carlos Eduardo Valderrama. Este grupo tuvo como asesor a Jesús Martín-Barbero (quien también había acompañado la creación de la Facultad de Comunicación y Periodismo en la universidad).

El grupo académico organizó esta apuesta a través de cinco componentes: un componente investigativo, uno formativo (que fue la Especialización en Comunicación-Educación), uno de producción de materiales comunicativos-educativos (el menos desarrollado) y un componente de publicación (la *Revista Nómadas* y textos académicos sobre el campo). La apuesta se asumía como un programa intelectual en incubación.

Entre nosotros apenas comienza a darse un abordaje riguroso de la cuestión; pero lo importante es el hecho que ya existe en la comunidad científica y académica nacional un claro reconocimiento de la importancia que reviste como problema de investigación este campo o eje de la comunicación/educación. Incluso podría aventurarse la idea de que por ese eje problemático pasan hoy innumerables fenómenos de la vida social y cultural que, vistos de esa perspectiva de análisis, serían objeto de interesantes desarrollos capaces de sumarse al proceso de construir una sociedad más justa y equilibrada. (Departamento de Investigaciones Universidad Central, 1996, p. 2)

Las lecturas e indagaciones de este grupo académico no se redujeron a un emprendimiento en función de un proyecto laboral, sino que se orientaron a un trabajo intelectual y de construcción de comunidad académica. El grupo amplió su perspectiva mediante una relación con académicos de otras latitudes (Roberto Aparici, en España; Valerio Fuenzalida, en Chile; Ismar de Oliveira, en Brasil), quienes posteriormente participaron en encuentros académicos dentro de la universidad, en las publicaciones seriadas e, igualmente, desde la incorporación de la investigación a las demandas de la sociedad de conocimiento.

Comunicación/educación, en la perspectiva del IESCO de la Universidad Central, se concibe como un campo de investigación y de trabajo intelectual. La denominación *campo* es determinante porque sitúa las tensiones y relaciones que llevan a pensar en un programa intelectual en el círculo académico de Bogotá.

La convicción de que en ese campo específico se concentra en gran medida el nudo gordiano de nuestra particular modernización con sus implicaciones en el orden económico-material, científico-tecnológico y sociocultural, es la que ha motivado la decisión de dedicarle el tema monográfico de este nuevo número de *Nómadas*. Las distintas colaboraciones hablan por sí mismas enriqueciendo el abanico de miradas y prospectivas al respecto, y en su conjunto se inscriben como una gran propuesta a la comunidad académica nacional, a los círculos intelectuales y culturales, a los amplios grupos de educadores y comunicadores, en fin a todo ciudadano interesado en estos fenómenos para que en el país se intensifique y ahonde la discusión acerca de la incidencia

y significación de este grupo de problemas cobijados en la relación comunicación-educación. Son reflexiones que se constituyen en marco de la determinación institucional de la Universidad Central de poner en marcha un Programa de Comunicación-Educación que esperamos se inicie a partir del próximo semestre. (Departamento de Investigaciones Universidad Central, 1996, p. 2)

### 3.4.2 Comunicación/educación como diseño curricular

Para 1996, en las instituciones de educación superior del continente no se habían generado diseños curriculares bajo la denominación vinculante del campo. En este sentido, en la escena colombiana<sup>12</sup> la propuesta de la especialización en comunicación/educación fue pionera. Durante los años 1996 y 1997 la Universidad Central realizó el proceso de formulación, institucionalización y registro del programa ante el Ministerio de Educación para iniciar finalmente en el año 1998. Vale anotar que en la novedad de la especialización reside su carácter estratégico.

Si nos remontamos al origen del Programa de Comunicación-Educación de la Universidad Central, el primer concepto que emerge al intentar calificar esta relación es el de su carácter estratégico. Este término afloraba en varios de los documentos preliminares de fundamentación, e incluso, sirvió para presentar el tema monográfico de la *revista Nómadas* (1996) dedicada a examinar el problema. Por supuesto, la forma como se concebía tal condición era bastante opaca: se remitía a la posibilidad de desatar el ‘nudo gordiano de nuestra particular modernización’, mediante el acercamiento de la población a las nuevas condiciones del desarrollo científico y tecnológico, para dotarla de los componentes estructurales provenientes de los medios masivos, la informática y la telemática, entre otros recursos, de tal manera que pudiera acercarse a los referentes y representaciones globales de la sociedad transnacional. Enfoque éste cargado de la lógica lineal homogenizadora y tecnoligizante del capitalismo que, en todo caso, se matizaba con el llamado a

---

12 En la Universidad Tecnológica de Pereira se abrió un programa de formación posgradual en Comunicación *Educativa* en 1986. En la actualidad funciona como maestría y mantiene una relación estrecha con el Doctorado en Ciencias de la Educación de RUDECOLOMBIA en la línea pensamiento educativo y comunicación. Esta iniciativa empezó relacionada con los trabajos en tecnología educativa y posteriormente con las discusiones sobre medios, escuela y tecnología.

proponer cambios integrales en el sistema educativo a fin de adecuarlo a las exigencias de las transformaciones culturales y a las necesidades educativas y pedagógicas del país. (Cubides, 2000, p. 77)

El diseño de la especialización se ubica en medio de tensiones de un campo en construcción que, pese a su indeterminación, suscita interés entre profesionales de la comunicación (tanto en su formación como en su ejercicio profesional) que se encuentran vinculados a la Universidad Central. La especialización fue planteada a partir de un diálogo de lo teórico (el acercamiento y la apropiación en los distintos conceptos, componentes y dimensiones del campo) con revisiones de prácticas comunicativas y educativas de los profesores de la especialización y de los mismos estudiantes (en su gran mayoría maestros de aula).

La propuesta académica del programa posgradual contenía los siguientes componentes: comunicativo, educativo, contextual (ámbitos sociopolíticos, la época, el país) y tecnológico (con fundamento en una suerte de discusiones que hasta ahora iniciaban). Se trataba de un intento relacional que ya había sido descrito por el grupo de trabajo Cubides y Valderrama (1996), pero que también tenía aspectos que requerían completarse dada la propia naturaleza del campo.

A pesar de lo sintomático de esta entrada a la relación C-E, claramente cuestionada por el profesor Jesús Martín-Barbero, asesor del programa desde ese tiempo, se intuía cierto sentido de la estructura en juego, manifiesto, como si se tratara de una casilla vacía, en el guion mediante el cual se vinculaban los dos procesos y en el apelativo 'Estratégica' con el cual se la nombraba. (Cubides, 2000, p. 78)

Al contar con un contexto institucional propicio, con unos intereses académicos delimitados y una realidad educativa en el país que reclamaba diseños curriculares acordes a las demandas de la época, la propuesta de especialización tomó forma y recibió un nombre. El debate por los enfoques reduccionistas de la relación estaba vigente y el diseño de la propuesta se ocupaba de su reflexión de manera explícita.

El documento de fundamentación del programa, luego de un análisis exhaustivo del contexto general y educativo del país, se posiciona frente a la relación C-E. Distanciándose de lo que considera como enfoques reduccionistas del problema, esto es, los modelos informacionistas y las llamadas Nuevas tecnologías en la educación, remite los dos ejes del campo a un tercero: las dinámicas de la cultura. La comunicación actuaría como matriz de la actividad humana; la educación sería una práctica cultural de por sí comunicativa, aun cuando bajo una modalidad especial por efecto de su intencionalidad perfectiva. (Cubides, 2000, p. 81)

Para el IESCO, el campo relacional en comunicación/educación está atravesado por la cultura, está inscrito ahí, no es una relación que se establece afuera, sino que emerge tanto de las mismas prácticas culturales como de las prácticas de carácter político. Así, la propuesta del programa se estructuró en varios ejes a partir de los cuales se comprendía el campo.

### Unidades temáticas<sup>13</sup>

- **Primer ciclo**

*Tutorías:*

Temas y problemas por investigar

*Núcleos temáticos:*

Contextualización I (Reconocimiento)

Transformaciones culturales contemporáneas

Educación y modernidad

Contextualización II

Comunicación-Educación I

Seminario de socialización de la investigación

Evaluación

Énfasis:

Medios de comunicación I

Hipertexto y multimedia I

Gestión en C-E I

---

13 La versión definitiva del plan de estudios aparece en Cubides (2000). De ese texto tomamos la transcripción y descripción de los ejes y unidades temáticas del diseño curricular.

- **Segundo ciclo**

*Tutorías:*

Resultados de investigación

*Núcleos temáticos:*

Paradigmas emergentes

Teorías comunicativas

Fundamentos pedagógicos I

Comunicación-Educación II

Gestión para el desarrollo

Seminario de socialización de la investigación

Evaluación

Énfasis:

Medios de comunicación I

Hipertexto y multimedia I

Gestión en C-E II

- **Tercer ciclo**

*Tutorías:*

Proyectos de gestión-innovación

*Núcleos temáticos:*

Fundamentos pedagógicos II

Comunicación-Educación III

Gestión para la innovación

Seminario final de socialización

Evaluación

Énfasis:

Medios de comunicación I

Hipertexto y multimedia I

Gestión en C-E I

En el diseño curricular de la especialización se propone un eje de contexto: en primer lugar, asociado a las transformaciones culturales contemporáneas como espacio-marco en el que ocurren las diferentes prácticas comunicativo-educativas. En segundo lugar, dirigido a discutir los procesos de lo pedagógico y lo educativo como campo. Sobre este último aspecto es importante reconocer que la discusión que se está

abriendo surge en una Facultad de Comunicación y Periodismo y en una universidad sin trayectoria intelectual en el ámbito de las ciencias de la educación. En este sentido, la presencia de la profesora Rocío Rueda Ortiz —cuya formación intelectual se encuentra en el campo pedagógico y, específicamente, en la Universidad Pedagógica— será definitiva. Y, en tercer lugar, orientado a los medios masivos y las nuevas tecnologías educativas. Así, la propuesta toma distancia de otras concepciones existentes sobre la relación (la tecnología educativa fordista, la lógica instrumental) y pone de manifiesto la necesidad de mirar hacia las necesidades del país en las dimensiones culturales:

En particular, llama la atención que en nuestro país las tecnologías de la hipertextualidad están ligadas al campo de la Informática Educativa. Nuestra propuesta invita a considerarlas también desde una revisión de lo que han sido las ‘tecnologías educativas’, así como desde una reflexión cultural, comunicativa. Tal encuentro quizás nos permita tener una comprensión mucho más ‘rica’ de sus potencialidades. (Rueda, 2000, p. 265)

Como la especialización estaba dirigida principalmente a maestros, el eje de gestión en comunicación-educación fue muy importante para el diseño. La comprensión del campo desde este programa hizo que se orientara el tema de la gestión a la construcción de proyectos de investigación situada e innovación pedagógica (que, de hecho, fueron las modalidades de trabajo de grado).

El eje central de la especialización fue, claramente, la comunicación/ educación. Este eje estuvo presente en los tres ciclos del desarrollo curricular: como una aproximación al campo, en el primer ciclo; como una indagación por las metodologías inherentes a su naturaleza, en el segundo, y como una proyección a las prácticas de los estudiantes, en el tercero.

El diseño recoge los derroteros y los planteamientos nacientes del campo. El grupo académico del IESCO trazó una estructura para explicitar las discusiones nacientes, las inquietudes intelectuales de sus miembros y las posibilidades de relación con otros agentes y otras

estructuras de la comunidad académica. No obstante, esta propuesta también fue consciente de la realidad del campo en términos de su definición epistémica.

En resumen, aun cuando muchos de los elementos implicados en la relación C-E ya habían sido puestos en juego, y su organización funcional había avanzado de forma notable, el objeto de estudio no lograba ser identificado plenamente. Sucedió lo que pasa teóricamente con cualquier otra estructura: es *virtual*, siendo real no es actual ni evidente; el objeto al cual envuelve es un elemento totalmente paradójico, verdadero gran móvil que falta a su lugar y a su propia identidad. En este caso, el elemento diferenciante, cuya expresión concreta es el guion o barra que junta Comunicación y Educación, es de hecho un objeto problemático; *objeto x* cuyo estudio debe dar cuenta de la manera en que se subordinan los otros órdenes de la estructura (comunicación y educación consideradas por aparte); de la manera en que él mismo está subordinado a dichos órdenes, y de sus formas de vinculación. Se esperaba entonces que el desarrollo práctico de la especialización y de la correspondiente investigación, permitiera aflorar las singularidades de la problemática, sus modos de acontecer y el elemento paradójico que recorre las series de C y E y la serie de los fenómenos a la que se refieren. El asunto consistía, antes que nada, en echar los dados del programa. (Cubides, 2000, p. 87)

El programa académico se puso en marcha de manera experimental: frente a la estructura tradicional de las especializaciones que, generalmente, eran semestrales, la Universidad Central planteó una estructura trimestral de manera modular en la que participaban docentes de la universidad, de otros círculos académicos locales y expertos internacionales. Ese aspecto fue definitivo para la especialización y también para la idea del programa intelectual, en la medida que IESCO se convirtió en un territorio en el cual transitaban los académicos de este naciente campo (entre ellos, Jorge Huergo, quien también acompañó el despegue de este programa de especialización).

La formulación de la propuesta de especialización resultó ser el primer paso de un gran Programa en C-E, descrito como objeto/problema, cuyos otros componentes eran el programa de investigación, el de

educación continuada, el de gestión y el de red de información. Las políticas que lo sustentan se resumen en el propósito de contribuir a la formación de individuos críticos frente a la realidad educativa y comunicativa del país, teniendo como referencia un ecosistema comunicativo armónico, solidario y pluralista; asumir una perspectiva inter y transdisciplinaria; soportarse en los avances del programa de investigación y, por último, ofrecer alternativas pedagógicas frente a los avances del sistema comunicativo y a los cambios culturales de la época. (Cubides, 2000, p. 80)

La primera cohorte inició en agosto de 1998 y la última finalizó en junio de 2004, año en el que también se realizó el último curso de graduación para quienes no habían presentado el proyecto de grado.

### 3.4.3 Encuentros académicos y publicaciones seriadas

En consonancia con la idea de un programa intelectual, el IESCO celebró en el año 1999 un seminario internacional en el que estuvieron presentes intelectuales latinoamericanos que iniciaban el desarrollo del campo y, junto a ellos, académicos colombianos que venían explorando estas inquietudes investigativas. El argentino Aníbal Ford, el mexicano Guillermo Orozco y la peruana Rosa María Alfaro ya eran connotados trabajadores académicos en el campo de la comunicación, la recepción de medios y los usos pedagógicos de los medios en el continente; Ismar de Oliveira Soares (2010) estaba desarrollando todo un proyecto con la denominación educomunicación en Brasil, de importante trayectoria e impacto; Jorge Huergo ya estaba en Colombia y sus textos eran discutidos y leídos en espacios marco de reflexión; Maritza López de la Roche y María Teresa Herrán, quienes en sus comunidades académicas habían estado explorando las inquietudes del campo, participaron por Colombia junto a los profesores adscritos al IESCO.

Este encuentro tuvo la particularidad de reunir a lo que podríamos denominar el círculo académico de comunicación/educación en Bogotá. Profesores como Germán Muñoz González y Jesús Martín-Barbero, participantes de este encuentro, transitarán en todos los nodos del campo en las instituciones que acogieron esta discusión académica.

Fruto de este seminario internacional fue el libro *Comunicación-Educación: coordenadas, abordajes, travesías*, publicado en el año 2000 por Siglo del Hombre Editores y la Editorial de la Universidad Central (Valderrama, 2000). El libro es resultado de las discusiones de ese encuentro y de la producción intelectual a través del esfuerzo investigativo del grupo académico del IESCO. Esta obra manifiesta el carácter teórico de las discusiones del campo y, además, presenta un estado del tema de las fronteras de la discusión y de las prácticas. El texto expuso un momento importante de la discusión, sirvió para abrir camino, para ensanchar la mirada de comunicación/educación.

La revista *Nómadas* sigue siendo para el IESCO un espacio importante de circulación, publicación y debate. En distintos números han aparecido textos que abordan las preocupaciones del campo, su indefinición y complejidad.

El campo de la comunicación-educación es un campo en permanente movimiento. No es un magma petrificado, estático, que se sustenta en seguridades disciplinarias y apotegmas consuetudinarios. Es un campo relacional que en su propia constitución abre nuevos horizontes y proyecta nuevos caminos. (Espitia y Valderrama, 2009, p. 165)

El final de la década de los noventa y la primera parte de la década del dos mil dan cuenta de los desplazamientos y las emergencias en la investigación y enseñanza del campo comunicación/educación en Bogotá. La presencia del IESCO (antiguo DIUC) señaló una ruta de acceso al campo, una producción intelectual importante y, especialmente, la posibilidad de pensar un programa intelectual desde esta frontera epistemológica.

En ese momento era imposible negar que el DIUC se hubiera convertido en un centro de excelencia para la producción de conocimientos socialmente relevantes en ciencias sociales y humanas en Colombia, en diferentes países de América Latina, en algunos centros universitarios de Estados Unidos y en otros varios de distintos países de Europa. Las líneas de investigación, la revista *NÓMADAS*, las diferentes series de publicaciones, los seminarios internacionales, la Especialización

en Comunicación-Educación con diez cohortes y la formulación de la Maestría en Investigación en Problemas Sociales Contemporáneos hablaban por sí mismos. (Sánchez y Rueda, 2014, p. 29)

### **3.5 La Universidad Distrital: la primera Maestría en Comunicación/Educación en América Latina**

En la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Distrital se han dado discusiones académicas que se sitúan en el marco de referencia de la pedagogía, el currículo y las didácticas específicas. Como universidad pública, la actualidad investigativa de los campos de saber asociados a su naturaleza ha aparecido siempre en los grupos de trabajo, equipos de profesores y unidades académicas.

#### ***3.5.1 Un primer abordaje: la Especialización en Pedagogía de la Comunicación y Medios Interactivos***

Para 1995, el trabajo académico de los profesores Fernando Aranguren y Borys Bustamante en la Universidad Central había estado caracterizado por la investigación y producción intelectual en temáticas, fenómenos y hechos emergentes para las ciencias sociales en ese momento: la educación, la pedagogía, la comunicación, el análisis de los medios. A finales década de los noventa su llegada a la Universidad Distrital coincide con la reformulación de los programas académicos relacionados con los procesos formativos de maestras y maestros.

Los movimientos académicos y las exigencias de las políticas educativas del momento hacían prioritario el diseño de propuestas relacionadas con el lenguaje, la comunicación, la tecnología y la cultura a nivel posgradual en la universidad. A partir de la emergencia de estos campos del saber se va generando un núcleo académico con la idea de poner en marcha un programa de especialización (modalidad de formación avanzada) que respondiera a la demanda de los profesionales interesados. Ese es, inicialmente, el origen puntual del Proyecto Curricular Especialización en Pedagogía de la Comunicación y Medios Interactivos que se pone en funcionamiento en el año 2000.

La presente propuesta de Especialización en 'Pedagogía de la Comunicación y los Medios Interactivos' nace, de la larga tradición académica e investigativa del cuerpo de docentes, a partir de las reflexiones y estudios que se le encuentra a los retos que tienen las instituciones educativas, en particular, las Facultades de Educación frente al mundo moderno destacado por la amplia difusión e impacto de los medios interactivos en la sociedad, y por el desarrollo de las tecnologías que exigen nuevas formas de ver, de oír, de pensar y fundamentalmente, de conocer, de enseñar y de aprender. (Bustamante, 2001, p. 113)

La cuestión de la enseñanza es una preocupación central en esta propuesta. Se trata de una inquietud genuina que desde la Facultad de Educación de la universidad se amplía a los intereses académicos que se han venido señalando. Es un tiempo en el que el magisterio, por razones académicas y también gremiales, solicita procesos de formación y profundización en los cuales las prácticas de enseñanza son determinantes.

A raíz de la experiencia profesional del grupo académico a cargo de la naciente especialización, el campo comunicación/educación se ubica dentro de los soportes teóricos de esta iniciativa posgradual.

Una de esas prácticas comunicativas se hace presente en el mundo de la Educación. Ella permea todo el proceso curricular (la relación y mediación entre los sujetos en sí con los saberes), así como también el mundo de la vida escolar. El sentido que tiene la Comunicación —desde esta perspectiva— es que a partir de ella los individuos construyen y revolucionan socialmente el conocimiento en esa búsqueda constante de la 'verdad' y mejoramiento del aprendizaje. (Bustamante, 2001, p. 114)

Para este momento, el trabajo del grupo se sitúa en una concepción de la relación de comunicación y educación como objeto de estudio de las ciencias sociales y no, por ahora, como un campo de conocimiento con un estatuto epistemológico. Este aspecto se explica en la denominación del programa, puesto que se construye inicialmente basándose en el campo académico de la pedagogía.

En la Especialización propendemos por [sic] una Pedagogía que asuma el desarrollo de las Competencias semiodiscursivas y sociocognitivas propias del lenguaje verbal y del no verbal, en especial por las condiciones que viven los jóvenes actuales ante la descentralización de los saberes y la globalización, pues somos conscientes, del reto que tienen la escuela y las instituciones formadoras de educadores frente a las nuevas tecnologías, a las nuevas formas de comunicación y de acceso al conocimiento.

Asumimos que la concepción pedagógica de la Especialización tiene en cuenta los procesos discursivos de recepción, comprensión, interpretación y producción y señalamos que los criterios de evaluación incluyen aspectos en una perspectiva global y que privilegien el sentido sobre la forma, el cómo evaluar sobre el qué evaluar y la autoformación tanto de los estudiantes como de los docentes a partir de la socialización de experiencias discursivas y comunicativas en los dominios de saberes. (Bustamante, 2001, p. 114)

### 3.5.2 Investigación, publicaciones y proyectos

Un factor decisivo para el desarrollo del programa de especialización y la configuración de la Maestría en Comunicación-Educación fue la organización del Grupo de Investigación Educación, Comunicación y Cultura, en la Facultad de Ciencias y Educación y acreditado ante el Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico de la universidad desde el año 2001. A este grupo investigativo se vinculó el colectivo docente que había avanzado en el diseño de la especialización, junto a otros profesores de planta de la universidad que incorporaron sus inquietudes a este respecto.

Las investigaciones del grupo se dirigieron —retomando la experiencia de los estudios de recepción de medios de Guillermo Orozco (con quien el grupo mantiene un vínculo de cooperación intelectual)— al tema de la televisión y sus usos pedagógicos. En esta tarea, junto a la Comisión Nacional de Televisión, realizará una investigación titulada *Usos pedagógicos de una televisión de calidad para niños y jóvenes* (Bustamante et al., 2009), que tuvo un fuerte impacto en la comunidad académica.

De acuerdo con el objetivo central estipulado en la correspondiente propuesta de investigación, la finalidad de este estudio se orienta a establecer los criterios y las condiciones de viabilidad de una Televisión de Calidad para niños, niñas y jóvenes, a partir de un examen sistemático de la problemática existente en el país, en relación con los usos educativos y culturales de este medio de comunicación. Igualmente, el estudio apunta al diseño y presentación de una propuesta o modelo pedagógico de Televisión de Calidad que dé cuenta, además de los resultados de investigación, de las posibilidades de una amplia implementación de la misma en las condiciones específicas del contexto sociopolítico y cultural de nuestro país. (Bustamante et al., 2009, p. 1)

El grupo está a cargo del Capítulo Colombia del Observatorio Iberoamericano de la Ficción Televisiva (OBITEL). Este ejercicio es sumamente importante en cuanto el grupo y, por ende, la maestría, participan de la comunidad internacional de investigación que recoge la contribución de los países que la integran. Es un fuerte posicionamiento ante la comunidad académica desde fronteras inherentes al campo.

En un escenario que posibilitó la transversalidad de los anclajes del campo, del grupo surge en el año 2004 el Proyecto “ECO” (Educación para la Comunicación), que contaba con dos componentes, técnico y tecnológico (dotación de equipos para emisoras escolares en diferentes instituciones educativas públicas), y pedagógico (programas de formación permanente de docentes y talleres para estudiantes de las instituciones educativas). La materialización del proceso se llevaba a cabo en un espacio radial que en sus comienzos se emitía los domingos en la tarde y que se convirtió en el escenario en el que maestros y estudiantes que hacían parte del proyecto hacían realidad sus propuestas radiofónicas más allá de las emisoras escolares.

### **3.5.3 La Maestría en Comunicación/Educación**

La Maestría en Comunicación-Educación recibe en el año 2010 la primera cohorte de estudiantes. Se trata de la primera maestría en el continente que, en su denominación, lleva el nombre comunicación-educación. El programa nace del núcleo de la Especialización en Pedagogía de la Comunicación y Medios Interactivos, en un tiempo

de reforma curricular en la Universidad Distrital. Junto con ello, la trayectoria investigativa y los intereses intelectuales de los profesores adscritos al grupo fueron fundamentales.

En consecuencia, el origen del proyecto curricular Maestría en Comunicación Educación nace de la confluencia entre los dos factores, pues el grupo es el que adelanta todas las actividades, estudios de factibilidad, diseño e implementación conducentes a la fundamentación de la Maestría como nuevo proyecto curricular ofertado por la facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y orientado fundamentalmente para atender la creciente demanda de formación de profesionales en el campo educativo y docente, y de distintas especialidades en campos afines al de la Comunicación, la Educación, la Cultura y las Ciencias Sociales. (Maestría Comunicación-Educación, 2017, p. 9)

La maestría, aunque se encuentra en la Facultad de Ciencias de la Educación, no se sustenta epistemológicamente en objetos concretos de la pedagogía, la didáctica o el currículo. Dentro de la definición de estos ámbitos aparecen, más bien, acercamientos a las ciencias sociales y a los marcos interdisciplinarios de otras fronteras epistémicas.

La proximidad del campo Comunicación-Educación con el conjunto de las ciencias sociales, las artes y las humanidades, y el sólido tejido con las Tecnologías de la Información y la digitalización de los procesos sociales, hacen que la producción de conocimiento contribuya a la renovación de los esquemas sociales y culturales, de los sistemas de representación e imaginarios colectivos, la creación de actitudes y comportamientos individuales y colectivos ligados a iniciativas para la innovación, el cambio y la creatividad, para el emprendimiento y el forjamiento de nuevas subjetividades y nuevas formas de ciudadanía comprometidas con la preservación del planeta, de los recursos naturales, con la transparencia de sus instituciones y demás factores que ayuden a la sana convivencia; todo este nudo de aspectos constituyen objetos de estudio e investigación tanto para la Maestría como para programas académicos afines a este campo de conocimiento y potencialidades de un saber académico que se vaya apropiando de ellos y procesando los desarrollos adecuados. De esta forma son también

objetos que encarnan oportunidades potenciales para el desempeño del ejercicio profesional en el campo. (Maestría Comunicación-Educación, 2017, p. 7)

Esta ubicación define las relaciones que la maestría establece con objetos, prácticas y saberes concretos, desde los cuales orienta su producción académica e investigativa. En esta misma dirección posiciona una comprensión particular del campo, en la cual va a ser constante la tensión de lo educativo y lo comunicativo. Comunicación/educación aparece en el Proyecto Educativo del programa como un campo en permanente reformulación que recoge la actualidad de la sociedad del conocimiento y las condiciones políticas y sociales de la contemporaneidad.

El campo Comunicación-Educación, por su propia naturaleza, génesis y evolución actual, se define a sí mismo como un campo de conocimiento en construcción, en el que la investigación inter y transdisciplinar de los fenómenos sociales y culturales, de las realidades históricas y políticas, de los procesos de innovación y transformación material, científica y tecnológica, concurren como objeto de estudio de alta complejidad. Así como el campo está en permanente desarrollo, la formación que se imparte en la Maestría está sujeta a permanente revisión y evaluación crítica, lo que obliga a una constante actualización y debate en torno a contenidos, líneas de investigación y acción y estrategias y prácticas de proyección social y cultural en busca de confrontar teoría y práctica y de acercar la formación avanzada a las realidades concretas de las comunidades sociales con las que interactúa el proyecto curricular. (Maestría Comunicación-Educación, 2017, p. 7)

En el programa de Maestría de la Universidad Distrital, la enunciación del campo comunicación/educación aparece con la marca de la ruptura y el desencuentro como componentes de su naturaleza. Estas condiciones no se señalan como inestables para la configuración del componente teórico del programa, sino que, al contrario, se manifiestan como impronta de la particularidad de la propuesta académica.

No hay duda de que el campo se mueve en territorios conceptuales distintos y, en este sentido, se expresa como necesario en el propósito de articular en doble vía lo educativo y lo comunicativo.

Y es en este contexto en el que resulta apropiado resaltar el lugar estratégico que asume el campo educación-comunicación, ya que es en relación con éste como operará, en gran parte, la adecuación, del sistema social a los retos planteados por el nuevo paradigma productivo. Es aquí, en este ámbito preciso, donde surge el campo Comunicación-Educación como espacio privilegiado para pensar de manera innovadora los tópicos y problemas que identifican este tipo de sociedades, entre las cuales se incluye la nuestra, y lo que alienta el diseño de programas académicos e investigativos, los diseños curriculares, los planes de estudio y demás componentes y articuladores estructurales de un diseño académico como el de la Maestría en Comunicación-Educación. (Maestría Comunicación-Educación, 2017, p. 17)

La maestría plantea dos maneras de entender el proceso formativo: desde la profundización y desde la investigación. En el diseño del plan de estudios, el programa posee un área de formación interdisciplinar (que contiene los seminarios de fundamentación del campo), un área de investigación (que orienta las bases epistemológicas y metodológicas para el trabajo de grado), un área de producción comunicativa (escritura, producción multimedia y producción audiovisual) y, por último, un área electiva complementaria. Cada una de estas áreas tiene desarrollos particulares en cada uno de los cuatro semestres.

La formación apuesta por lo teórico, por la profundización conceptual del campo; del mismo modo, existe un interés por entregar herramientas prácticas que permitan el diseño y la producción de materiales que amplíen las posibilidades de comprensión de los objetos de estudio.

A nivel metodológico, la Maestría propende por [sic] generar un papel central del estudiante como constructor de saberes en el marco de un proceso permanente de revisión conceptual y dominio teórico y metodológico de los aspectos centrales del campo, así como también desde el fortalecimiento de procesos interpretativos en el contexto de cada una de las líneas y de los aspectos propositivos en el eje dedicado a la producción de medios tanto a nivel de escrituras múltiples como de procesos multimedia y audiovisuales. El estudiante es tomado como un investigador en permanente desarrollo y crecimiento, que interactúa con las problemáticas del campo y las integra en sus análisis cotidianos,

tanto desde un nivel de profundización como desde la posibilidad de desarrollar procesos investigativos tendientes a la generación de nuevos conocimientos y saberes. Así, se combinan procesos de trabajo en aula con el desarrollo de acciones de carácter autónomo y la consolidación de una comunidad investigativa y académica que se teje desde cada uno de los semestres y se extiende al espacio de la red y de las publicaciones de la Maestría. Todo un proceso en el que se propende por una acción de profundización consciente y decidida en el campo y en forma simultánea la consolidación de un proceso investigativo en sintonía con los retos contemporáneos y futuros en el escenario de la comunicación, la educación, los medios y las diferentes aristas de las líneas de investigación de la Maestría. (Maestría Comunicación-Educación, 2017, p. 23)

Al revisar la historia del campo comunicación/educación en Bogotá, la maestría de la Universidad Distrital representa el proceso de mayor permanencia y proyección. Desde su origen en el año 2008 se ha consolidado en la universidad como uno de los programas de posgrado con mayores índices de ingreso y graduación.

Un importante número de graduados del proyecto curricular posee vinculación laboral con instituciones educativas distritales (tanto en la educación básica y media como en la superior). En este sentido, la presencia del campo ha salido de las prácticas formativas de la universidad y se ha acercado a la vida cotidiana de la escuela.

### **3.6 Grupos académicos y comunidades**

Como se ha expuesto en este capítulo, el campo comunicación/educación tiene una historia particular en Bogotá a partir del trabajo intelectual de tres instituciones con tres trayectorias diferentes. Estos espacios han sido nodos de producción académica, investigaciones y diseños curriculares, que han establecido una memoria y una actualidad del campo. Sin embargo, en otras instituciones universitarias han permanecido experiencias que, de acuerdo con otras dinámicas, alimentan la aproximación de una historia intelectual.

En la Universidad Javeriana, si bien no existe una tradición investigativa del campo comunicación/educación, ha habido un interés constante por señalar posibles planteamientos de la relación comunicación y educación con fundamento en ejercicios académicos. De manera concreta, el trabajo del profesor Eduardo Gutiérrez se ha mantenido en la línea del campo y algunos de sus trabajos han hecho parte de proyectos editoriales y eventos académicos relacionados con conceptos, ideas y debates actuales.

Por su parte, la Universidad Minuto de Dios ha ofrecido a la comunidad académica la Maestría en Comunicación Educación en la Cultura. Esta maestría recoge parte de la experiencia de la especialización en comunicación educativa de la misma universidad y se apoya en la amplia trayectoria con que Uniminuto cuenta en el campo de la comunicación para el desarrollo. Dentro del equipo que orienta esta maestría se encuentra el profesor Germán Muñoz González quien, como se ha referenciado anteriormente, hizo parte de un primer grupo de trabajo del campo en la Universidad Central y, adicionalmente, es profesor del Doctorado en Educación de la Universidad Distrital.

Este programa académico toma distancia de la denominación comunicación/educación y se propone, entre otras cosas, emprender la reconfiguración de un nuevo campo de estudios y trabajo.

La Comunicación-Educación en la Cultura responde a la necesidad de reconfigurar el campo llamado comunicación educativa o educocomunicación a partir de las profundas mutaciones que han venido ocurriendo en la vida de los diversos actores involucrados en cada uno de los espacios que son determinantes en su construcción: las subjetividades de niños y jóvenes en sus mundos de vida, la comunicación cotidiana —particularmente cuando está mediada por la tecnología—, la educación que viene sufriendo procesos de expansión por fuera de las aulas escolares, la cultura común en tanto expresión de la vida de las comunidades en sus prácticas que dotan de sentido al entorno. (...)

Entendemos que el campo mismo de la Comunicación-Educación se ha puesto en crisis y no es posible pensarlo como se pensaba antes. Ya no existen espacios y contextos particulares de carácter educativo separados absolutamente de otros de carácter comunicativo. A esta crisis

y a la superación de estos límites responde la propuesta de renombrar el campo problemático que se reinventa como Comunicación-Educación en la Cultura. El campo se replantea y es necesario dar cuenta de sus transformaciones, incorporando con claridad el ámbito de lo cultural (cotidiano, popular, ancestral) en la medida en que hace parte fundamental de la forma de concebir la vida social por parte de sus protagonistas (individual y colectivamente). (Muñoz et al., 2016, pp. 10, 14)

Las prácticas de enseñanza, la investigación y los diseños curriculares han sido los espacios de trabajo intelectual de comunicación/educación en el círculo académico de Bogotá. La tensión generada en la indefinición del campo, rasgo distintivo de su historicidad, marca también su trayectoria en los procesos que han tenido lugar dentro del contexto colombiano.

Pensar los objetos, conceptos e ideas arrojará otras comprensiones en la validación de su estructura epistemológica.



## **CAPÍTULO 4.**

**Entre la comunidad académica y la estructura  
epistemológica: conceptos, ideas y debates**





El desarrollo conceptual del campo comunicación/educación está determinado por las tensiones intelectuales, sociales y políticas de los espacios académicos en los que ha tenido lugar su configuración. Las comunidades académicas del círculo de Bogotá han soportado, desde ideas y debates constantes, una experiencia particular del campo en el marco de las trayectorias del continente latinoamericano. Esta configuración se ha materializado en programas de posgrado, investigaciones y publicaciones seriadas, que han enunciado la denominación del campo y su preponderancia en debates educativos y comunicacionales.

La explicación de una estructura epistemológica que sitúe las trayectorias y los detalles de la determinación del campo pasa necesariamente por la ubicación de categorías de encuentro que describan la posición y autoridad (Bourdieu y Wacquant, 2005) de las relaciones, agentes y objetos que circulan en su naturaleza. La revisión de las prácticas de enseñanza e investigación documentadas en el capítulo anterior aporta al surgimiento de categorías mediante las cuales es posible rastrear dicha estructura.

#### **4.1 El diálogo de saberes**

Como se ha señalado, el marco fundacional de comunicación/educación sucede como un proyecto de carácter político, antes que como campo académico. Este origen, que otorga su especificidad respecto de otros campos, a la vez expresa un modo particular de concebir las prácticas y la producción de saberes por parte de los educadores, comunicadores y trabajadores culturales que iniciaron las discusiones académicas y los procesos empíricos en relación con comunicación/educación. En esta lógica se reconoce, por ejemplo, que los saberes instalados en las trayectorias prácticas suscitaron el advenimiento de conceptos, ideas y debates que, a la postre, se constituirán en abordajes del campo.

La idea del *diálogo de saberes* no es reciente en el campo, a pesar de la notoriedad de las discusiones del giro decolonial que en la actualidad posicionan esta categoría. Hay que decir, adicionalmente, que al rastrear los esquemas fundadores del campo, la noción de diálogo aparece como referente desde el cual los intelectuales pioneros de comunicación/educación construirán su obra. El vínculo de comunicación/educación aparece bajo la idea de diálogo.

#### 4.1.1 Nociones de diálogo: instrumentalización y conciencia

A finales de los años sesenta, y en la década de los setenta del siglo XX, se expresó con fuerza la intención de modificar radicalmente las formas tradicionales de educación. La UNESCO, a través de la Comisión Internacional para el Desarrollo de la Educación, promovía iniciativas e investigaciones tendientes a la transformación de los escenarios de la escuela mediante cierta estructura y fundamentación científico-técnica<sup>14</sup>. Fue evidente la pretensión de cientificidad instrumental que, por defecto, empezó a permear los debates educativos con la incorporación de dispositivos tecnológicos como respuesta a los esquemas diagnósticos que reclamaban propuestas de cambio.

Estas pretensiones supusieron modos de ordenamiento de la práctica educativa con saberes que aparecen respaldados, por ejemplo, en la idea de innovación y, al mismo tiempo, justificados por la crítica de formas anteriores de trabajo en la educación. En el continente, los fundadores del campo comunicación/educación no fueron ajenos a esta tendencia, pues usaron una interpretación de la noción de diálogo como puente de ese recambio.

Si el aprendizaje no se realiza en esta perspectiva de diálogo, deja de ser significativo. El aprendizaje sólo es significativo cuando logra modificar la conducta. De no ser así lo más que podría lograrse sería el aumento del caudal de conocimientos, y eso en ninguna forma podría llamarse aprendizaje.

---

14 A este respecto es importante señalar el papel que la *Revista Perspectivas* (revista trimestral de educación comparada de la UNESCO) tuvo en el desarrollo del tema y la puesta en marcha de discusiones académicas. Desde esta publicación, asuntos como el currículo, los medios, la experiencia, la conducta, fueron reiterativos en series de ensayos y resultados de investigación.

El sistema (y con el sistema todos los educadores) ha venido simplificando, caricaturizando la acción educativa hasta reducirla a un simple trasvase de conocimientos, es decir a una enseñanza. Un profesor es valorado por sus capacidades en transmitir –o traspasar– conocimientos. Y de acuerdo a este objetivo, pretende ser tratado y remunerado. Hoy al profesor se le sigue pagando por el número de horas que se encuentra al frente de sus alumnos, traspasando conocimientos. Pobrecitos esos profesores el día que puedan ser reemplazados por la microtecnología del trasvase. Quién sabe si uno de los móviles secretos de las luchas ‘educativas’ obedece a un querer mantener este sistema de desnaturalización de la función educativa. Con cuánta frecuencia olvidamos que la acción educativa tiene tres componentes: saber, saber-hacer, y saber ser. Solamente el alumno que sale de la escuela habiendo aprendido ‘a devenir’ es un alumno que está preparado para la vida. No importa las sorpresas que le depare el futuro. (Gutiérrez-Pérez, 1975, pp. 92-93)

La idea de diálogo aparece en Gutiérrez-Pérez como herramienta para que el aprendizaje tenga un lugar preponderante en el discurso y la práctica pedagógica. Se trata de una argumentación en la cual se ubica la enseñanza como reducción del proceso educativo, asemejándola con una simple transmisión de información. La concepción que presenta Gutiérrez-Pérez se instaura, precisamente, en sintonía con las miradas funcionalistas y conductuales en educación, a pesar de la pretensión crítica de sus ideas y los debates surgidos en la época a propósito de la resistencia de sectores populares e intelectuales, como se explicó en el anterior capítulo.

Es importante marcar la relación que Gutiérrez-Pérez presenta entre aprendizaje y conducta, en cuanto revela una manera de comprender el fin de la escuela como “formación para la vida”<sup>15</sup>. Esta relación manifiesta una tendencia que, aunque cobijada por un interés emancipador, muestra un modo de conducción de la escolaridad que responde a las líneas de la UNESCO y los esquemas de desarrollo de los pueblos del

---

15 El tema del aprendizaje y su relación con la pedagogía está presente en los desplazamientos que ocurren en las investigaciones y reflexiones de este momento. Al respecto, el Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica ha realizado un ejercicio investigativo necesario. Véanse, por ejemplo, Rubio Gaviria y Mendoza Duarte (2018).

tercer mundo. Gutiérrez-Pérez sostiene que el diálogo opera desde los sujetos, acudiendo a los que en su momento había señalado Paulo Freire en *Pedagogía del oprimido* (2002).

Finalmente, no hay diálogo verdadero si no existe en sus sujetos un pensar verdadero. Pensar crítico que, no aceptando la dicotomía mundo-hombres, reconoce entre ellos una inquebrantable solidaridad. Éste es un pensar que percibe la realidad como un proceso, que la capta en constante devenir y no como algo estático. Una tal forma de pensar no se dicotomiza a sí misma de la acción y se empapa permanentemente de temporalidad, a cuyos riesgos no teme. (Freire, 2002, pp. 103-104)

En estos trabajos académicos hay una pregunta por el individuo, por el sujeto que aprende y las condiciones necesarias para que ello ocurra. La producción académica y los textos de referencia de estos autores mantienen una línea constante en la que el interés por el aprendizaje se sobrepone a las prácticas de enseñanza que son configuradas como tradicionales, caducas y urgentes de intervención.

Paralelamente, las comunidades emergentes avanzan en tensiones del movimiento social que sitúa sus procesos como voces que dialogan con la institucionalidad, como discursos de conciencia dialogante que construye y propone desde lo colectivo: desplazamientos que también toman a Freire, a Kaplún, a los demás pioneros, como soporte de su actividad académica. No en vano, la sistematización de experiencias y la valoración de lo político serán el punto de inflexión en el momento de posicionar una voz y una comprensión del mundo. Esta preocupación, esta tensión, no es ajena al contexto colombiano.

A partir de la década de los setenta, una idea en educación parece volverse hegemónica en Colombia. Desde las implementaciones de la escuela nueva, pasando por la reforma curricular de los años setenta, hasta la formulación de la Ley General de Educación de 1991, la tecnología educativa irrumpe como modelo de desarrollo para los procesos de aprendizaje.

Las experiencias que anteceden la llegada de comunicación/educación fueron partícipes, tangencialmente, de este modo de gestión y organización educativa. En el año de 1962 se presentó una distribución de las cartillas (en forma de colección con seis tomos) que suministraban el contenido básico del programa educativo de ACPO (Acción Cultural Popular). De esta manera, a comienzos de los años setenta había surgido una suerte de estructura institucional dedicada a la instrucción, con una distribución de funciones como el programador, los instructores, los líderes, los trabajadores comunitarios y auxiliares.

De acuerdo con Martínez (2004), estos acontecimientos originan la institucionalización de la tecnología educativa en la escuela colombiana. Bajo estas condiciones de existencia, algunos aspectos como la introducción del enfoque sistémico en la administración educativa, la relación estrecha de objetivos y tareas en el diseño de la instrucción (planeadores, secuencias curriculares), la emergencia del aprendizaje y la preponderancia del conductismo-cognitivo en las aulas, materializaron el enfoque en la vida cotidiana escolar<sup>16</sup>.

#### 4.1.2 El círculo de Bogotá: diálogos y saberes en comunicación/educación

La implementación de la tecnología educativa, y sus respectivos efectos en los diseños curriculares y didácticos, contenía una acepción instrumental de la noción de diálogo. El énfasis en los sujetos (explicado por la importancia del concepto aprendizaje sobre la enseñanza, como se ha señalado) ocupó la denominación de la categoría en cuestión. Los manuales y cartillas de la época expresaban una representación según una línea funcionalista (con el esquema clásico de emisor, mensaje y receptor).

---

16 El trabajo del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica, las investigaciones sobre el tecnologismo en educación por parte del Grupo Federicci en la Universidad Nacional de Colombia, el trabajo de Mario Díaz en la Universidad del Valle y del trabajo del profesor Rafael Flórez en la Universidad de Antioquia, profundizan este aspecto de la historia de la educación en Colombia.

Aunque en algunas de estas experiencias se encuentran antecedentes de la llegada del campo comunicación/educación a Colombia, al rastrear la relación diálogo-saberes en la producción académica del círculo de Bogotá es posible afirmar que su existencia está orientada más por los procesos que por los sujetos.

En el caso del Colegio Académico de Comunicación y Educación (CACE) de la Universidad Pedagógica Nacional, el propósito se orienta al encuentro de las trayectorias y visiones académicas en los ámbitos de discusión que ofrece el campo. En la introducción del primer libro de la serie "Horizonte de la Educación y la Comunicación", el vicerrector académico de la universidad manifiesta que el diálogo es el recurso que posibilita el cumplimiento de un objetivo misional encarnado en el proyecto institucional.

Cuando la Universidad Pedagógica Nacional se empeñó en construir un espacio transversal que permitiera la confluencia de los diferentes equipos de trabajo y el diálogo entre diversas perspectivas sobre las relaciones de comunicación y educación, entendía el carácter complejo de este ámbito de la cultura y reconocía una trayectoria incipiente pero constante en el develamiento de los muchos aspectos allí implicados por parte de grupos de profesores de la institución. (Orozco, 1999, p. 11)

Así las cosas, esta apertura se instala en el diálogo de saberes académicos como respuesta a los objetivos misionales de la universidad. No es menor el hecho de que a través de la idea de un "colegio académico", la Universidad Pedagógica haya presentado una apuesta que puso en discusión el encuentro de comunicación y educación en los equipos de trabajo y grupos de profesores.

En términos investigativos, el CACE se ocupa de la recuperación de prácticas en las que aparece un saber que dialoga, confronta y tensiona otras prácticas y otros procesos. Las prácticas sociales de comunicación y de educación son rastreadas para ofrecer un estado de la cuestión inicial del campo (recordemos que el CACE aparece en 1999 cuando apenas se están comenzando a posicionar los conceptos y debates propios de su naturaleza).

Se tratará, entonces, de analizar esa relación y las repercusiones que ella tiene en la cultura de una sociedad. La brevedad del tiempo disponible para esta investigación nos obliga a delimitarla desde ese punto de vista, lo que no obstará para, en el capítulo de las proyecciones, señalar las enormes perspectivas que ofrecen dichas prácticas sociales si se coordinan, mediante políticas adecuadas, para la construcción de ciudadanía. También advertiremos sobre la importancia de acercar las prácticas comunicativas de las culturas juveniles con las prácticas comunicativas del maestro y de la escuela, especialmente en el sentido de superar la llamada brecha generacional entre unos y otros. (...)

Las prácticas profesionales en comunicación (el periodismo, la producción audiovisual, la planificación y la gestión comunicacional, etc.) y en educación (la docencia escolar, el asesoramiento o la orientación pedagógica, la animación de instancias de educación popular, etc.) permiten ejercer la vinculación, la expresión y la liberación pero comprendidas en el marco de la tensión. (Herrán et al., 1999, pp. 16-17)

La concepción del saber se instala con la especificidad de un desarrollo académico que deviene de las prácticas concretas. No es explícita la necesidad de una sistematización de estas prácticas como productoras de saber, sino su repercusión en los escenarios de la política pública o la escuela como instrucción. En la configuración del CACE, Martín-Barbero (1999), de hecho, reclamará la superación de concepciones fragmentadas del saber y, más bien, invitará a la conexión de estas, esto es, al diálogo.

Para darle especificidad a este colegio partiría de lo siguiente: una de las dimensiones fundamentales del cambio sociocultural en nuestras sociedades es el que se produce en los modos de circulación del saber. Pues estamos insertos en unas sociedades en las que los modos de circulación del saber están cambiando radicalmente, y si hay algo que cambie la estructura de poder de una sociedad es el cambio en los modos de circulación de saberes. Históricamente, todas las sociedades han controlado los saberes, ya sean las que históricamente recoge Occidente o sean las que estudian los antropólogos, las llamadas 'primitivas', en una como en otras, los saberes son la fuente más profunda de poder. (Herrán et al., 1999, p. 189)

Por su propia naturaleza, el Grupo de Investigación Educación, Comunicación, Cultura, de la Universidad Distrital, pondrá el interés en un tipo de saber asociado a lo pedagógico. Si bien es cierto que la denominación “saber pedagógico<sup>17</sup>” no aparece en sus publicaciones, el ejercicio investigativo y las prácticas de enseñanza (la Especialización en Pedagogía de la Comunicación, la Maestría en Comunicación-Educación), sí denotan la existencia de este tipo de saber como rasgo distintivo de su comprensión del campo.

Dos de los proyectos más significativos del grupo: el proyecto ECO (Educación para la Comunicación) y el proyecto “Usos pedagógicos de una televisión de calidad para niños y jóvenes”, establecen el vínculo de los saberes producidos en la escuela y las prácticas de enseñanza de maestras y maestros. En este sentido, el saber aparece incorporado a lo cotidiano de la escuela, en sus formas más sencillas, en la realidad del aula de clase, en los usos concretos del sujeto que enseña y el sujeto que aprende.

El modelo pedagógico que se propone para impulsar una televisión de calidad, de vocación infantil y juvenil, parte del enfoque interactivo que concibe la comunicación, los medios y las tecnologías de la información como dispositivos y procesos instrumentales y sociocognitivos, los cuales debe ser apropiados e incorporados a la experiencia humana a partir de los usos concretos que se hacen de ellos, esto es, a partir de los saberes teórico prácticos y de las destrezas que median el uso cotidiano de dichos dispositivos. (Bustamante et al., 2009, p. 113)

---

17 Entendemos por *saber* (adjetivado con lo pedagógico) la conceptualización presentada por la profesora Olga Lucía Zuluaga, según la cual: “El saber es el espacio más amplio y abierto de un conocimiento, es un espacio donde se pueden localizar discursos de muy diferentes niveles: desde los que apenas empiezan a tener objetos de discurso y prácticas para diferenciarse de otros discursos y especificarse, hasta aquellos que logran una sistematicidad que todavía no obedece a criterios formales. Es decir, el saber nos permite explorar desde las relaciones de la práctica pedagógica hasta las relaciones de la Pedagogía, así: primero de la práctica pedagógica con la educación, la vida cotidiana de la escuela y el entorno sociocultural que la rodea, pasando por las relaciones con la práctica política. Segundo de la Pedagogía con la Didáctica, su campo de aplicación y de articulación con los saberes enseñados; con las Ciencias de la Educación; con la historia de la educación y de la Pedagogía que los historiadores de las ideas toman como historia de su ‘progreso’; y con las teorías que le han servido de modelo o de apoyo para su conformación” (Zuluaga, 1999, p. 26).

En la investigación sobre usos pedagógicos de una televisión de calidad, el objetivo es la construcción de una propuesta educativa a través del reconocimiento de los saberes que circulan en la escuela y que pueden ser incorporados a un modelo de competencia televisiva.

Para el Grupo de Investigación Educación, Comunicación, Cultura, el diálogo emerge como parte del encuentro de los sujetos y los procesos que tienen cabida en la escuela, en medio de la incorporación de los medios de comunicación a las prácticas de enseñanza. El proyecto ECO se despliega como escenario de esta dinámica.

En el desarrollo de este espíritu de encuentro y celebración de lo privado y lo público, y también de lo virtual, que tiene como escenario la ciudad en todas sus dimensiones materiales y tecnomediáticas, el proyecto Eco ha hecho posible la emergencia de un diálogo en el que participan simultáneamente muchas voces, que son igualmente distintos registros de la vivencia ciudadana y de los modos de ser y habitar locamente lo urbano. (Bustamante, 2006. p. 23)

La idea de ciudad está presente en estas investigaciones como parte de una época en la que la política pública de Bogotá centra su atención en la representación del espacio ciudadano como una “gran escuela”<sup>18</sup>. En este orden de ideas, las investigaciones reflejan una inquietud académica que se abre a otros espacios de la educación en los que comunicación/educación encuentra acogida.

En relación con lo anterior, las investigaciones que se realizaron desde el IESCO de la Universidad Central fijaron su atención —sin que ello implicara desconocer el espacio de la escuela— en la actuación pública, la construcción política y la formación ciudadana. Aquí hay un saber distinto que indaga por la cultura escolar desde la formación política, la participación democrática y lo que los medios tienen que decir al respecto.

---

18 El Plan Sectorial de Educación 2004-2008 en Bogotá se denominó “Bogotá, una gran escuela”. Este plan sectorial fue diseñado por el secretario de educación, Abel Rodríguez Céspedes (maestro protagonista del movimiento pedagógico de los años ochenta) y el subsecretario académico, profesor Alejandro Álvarez Gallego (miembro fundador del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica).

Una mirada desde la comunicación-educación nos puede ayudar a comprender que la comunicación es mucho más que transmisión de información y se convierte en uno de los elementos fundamentales en la formación del sujeto, que la participación pública es mucho más que la presencia en ciertos espacios y que la formación del sujeto político no se resuelve enteramente con algunas cátedras de cívica o ética sino que es un asunto cotidiano de todas las interacciones que se desarrollan en la escuela y en el aula de clase. (Valderrama, 2007, pp. 45-46)

El diálogo de saberes en el círculo de Bogotá —referido a comunicación/educación— abarca la restricción instrumental, los saberes académicos, los pedagógicos y otros saberes explicados a través de la ciudad, los medios de comunicación y los proyectos políticos. Es importante señalar que en las investigaciones de los grupos aquí estudiados no figura la noción diálogo de saberes como encuentro del conocimiento científico y saberes populares, de reciente aparición en los estudios de matiz decolonial (esta acepción sí es recurrente en el proyecto académico de la Universidad Minuto de Dios que, como se explicó, toma distancia de comunicación/educación y reivindica la reconfiguración de un campo denominado *comunicación-educación en la cultura*).

Los contextos escolares, los movimientos de la política pública, las demandas de los sujetos de la escuela y los modos de conceptualizar las prácticas concurren como constante articulación en los saberes que emergen en el campo comunicación/educación. Ese diálogo de saberes, por ende, configura una categoría indispensable en el rastreo de la estructura epistemológica desde su historicidad.

Creemos que, efectivamente, el nodo fundamental del reto político como elemento clave en la constitución del campo se encuentra en la construcción de las subjetividades, en la formación del sujeto individual y colectivo, en la formación, en últimas, del sujeto político, del ciudadano. Sin embargo, ello exige pensar y gestar los procesos en el contexto de desigualdad estructural de nuestras sociedades, la cual, valga recordarlo, no está constituida sólo en términos socioeconómicos, sino también en términos de visibilidad de las culturas. En este sentido, el campo de la Comunicación-Educación sería producto y escenario

de un diálogo de saberes; diálogo no sólo entre los distintos saberes hegemónicos, sino entre éstos y los contrahegemónicos, aquellos que apelan a otras sensibilidades, se fundamentan en otras lógicas y tienen otros modos de mirar el mundo. (Valderrama, 2000, p. xxi)

## 4.2 Tecnodeterminismo: de la instrumentalización, las mediaciones y las experiencias

El valor de lo tecnológico, su peso en las prácticas educativas, sus usos y comprensiones son estratégicos como referentes del campo en función de sus objetos de estudio. El avance y la implementación de la tecnología educativa no son la única idea fuerza que respecto al tema ha tenido comunicación/educación. La relación también se rastrea a partir de las políticas públicas y su repercusión en la escuela real.

Lo que hoy se hace en muchas de las instituciones escolares como *educación en tecnología* se caracteriza por ser un apéndice de las clases de ciencias o el adiestramiento en algunas disciplinas técnicas, incluidas las clases de informática, entre otras, en las cuales se privilegian, justamente, el énfasis instrumental y se esquipara a la tecnología con la expresión práctica de la ciencia o la posesión de computadores de ‘última generación’. (Rueda y Quintana, 2004, p. 66)

En el texto de Rocío Rueda y Antonio Quintana (2004) se describen los desplazamientos ocasionados por la novedad de la educación en tecnología como área de formación en la escuela básica. Son evidentes las modificaciones en las apuestas curriculares y los diseños didácticos que empezaron a plasmarse en los proyectos educativos institucionales y, especialmente, en los discursos que circulaban en la cotidianidad de las aulas, así como la dificultad que suponía la escasa formación de los maestros al respecto.

La incidencia de la educación en tecnología se constituyó en un tema de reflexión desde sus inicios en el Colegio Académico de Comunicación y Educación. La novedad del fenómeno, atravesada por los ecos del movimiento pedagógico y la reforma curricular de la cual la Universidad Pedagógica fue protagonista, fomentó el interés en la relación.

La integración de medios y nuevas tecnologías en los procesos de renovación curricular y en los procesos de acreditación no son sinónimo de tecnología de la enseñanza, son ante todo portales hacia nuevas posibilidades en el aula para aprender a trabajar con sentido global, con autonomía, en equipo y de manera compartida a través de redes de comunicación. (Colegio Académico de Comunicación y Educación, 2000, p. 37)

Abordar la tecnología como objeto de estudio, como tema de investigación, refleja el interés por otras prácticas que “renueven” el escenario de la escuela. La idea de lo tradicional, de lo pasado, se establece con una valoración negativa. Así las cosas, las posibilidades de integración y articulación con la tecnología aparecen como deseables y, por supuesto, necesarias.

Es un tiempo en el que se imponen los enunciados de actualización, innovación y creatividad como parte del repertorio instado en los debates del ámbito educativo.

La transformación y fortalecimiento de la escuela es el camino más confiable para construir sociedad de conocimiento en los países del tercer mundo. Un elemento de transformación estructural de la escuela se origina con integración de tecnologías de la comunicación y la información en un nuevo dispositivo que favorezca la comunicación global, aprendizaje efectivo y desarrollo emocional y cognitivo.

Más que integrar tecnologías en la educación debemos pensar en construir nuevos dispositivos educativos. La tecnología es ambivalente con relación a la escuela: es una oportunidad, pero también es un riesgo. Puede agudizar la crisis escolar que viene de mucho tiempo atrás sin proporcionar salidas en el mediano plazo. (Herrán et al., 1999, p. 269)

El CACE se preocupó por lo tecnológico a raíz de la tensión con lo instrumental, de la crítica a los determinismos que reducen y minimizan las posibilidades de acción. Es importante recordar que Jesús Martín-Barbero acompaña al CACE y, para esta época, ya estaba posicionada su tesis de trabajo intelectual relacionada con el paso de los medios a las mediaciones.

La Universidad Pedagógica Nacional tiene una responsabilidad ineludible en una sociedad en la que los hijos de los ricos están accediendo a la segunda alfabetización, que es la alfabetización informática, desde los juegos computarizados que tiene sus casas, mientras que la mayoría, que va a escuelas públicas, que es donde deberían acceder a esa alfabetización, está quedando segregada a ella, sin capacitación en los lenguajes que van a permitir entrar a competir en las lógicas de los nuevos saberes. En este sentido es que planteo que el núcleo de los problemas a trabajar tiene que ver con ese cambio fundamental en la circulación de los saberes, de las informaciones, y sobre todo de los lenguajes y las escrituras. Porque por donde ha pasado realmente el poder, no es tanto por los modos de leer sino por los modos de escribir. Qué es de lo que estamos hablando cuando llamamos a ésta “sociedad de la información”: porque se construye sobre el valor de la información y el conocimiento y ya no sobre el de las materias primas. (Herrán et al., 1999, pp.191-192)

Precisamente, el concepto de *mediaciones* será determinante para los desarrollos conceptuales en el campo comunicación/educación a propósito de los encuentros de la tecnología y la educación. El ámbito de la investigación, frente a la limitación de los enfoques, encuentra en este concepto una herramienta para preguntar por las prácticas sociales, para generar esquemas comprensivos.

Hay una ampliación, una especie de ‘ensanchamiento’, en la relación que se establece en los sujetos, los dispositivos y los productos comunicativos. La mediación no opera únicamente en los medios y en sujetos que interactúan ahí: ahora la tecnología es un territorio para construir procesos y hacerse preguntas. Este cambio aparece en el grupo de investigación Educación, Comunicación, Cultura de la Universidad Distrital.

Esta mediación tecnológica no reduce la comunicación ni las tecnologías ni los medios a una dimensión meramente instrumental, ni su funcionamiento se agota en el carácter mecánico de los procesos por los cuales se moviliza la información. La mediación tecnológica indica que la naturaleza de los actos humanos está atravesada por el énfasis comunicativo de una forma esencial. Las formas de interacción y de

intercambio simbólico son cada vez mas de índole signica un tanto abstracta, con mayores niveles de elaboración cognitiva, menos materiales que lo que ocurría, siglos atrás. Por tanto, dicha mediación hace parte, no sólo del entorno vital del hombre, sino que afecta igualmente su estructura sensitiva, su sistema de representación y cognición de lo real, sus modos de actuar en los diversos escenarios en los que se involucran relaciones interpersonales y espacios públicos, virtuales y privados. (Bustamante, 2006, p. 18)

Para el Grupo de Investigación Educación, Comunicación, Cultura, las tecnologías de la información y la comunicación sitúan tendencias e impactos que afectan la educación, los procesos culturales, las redes, la construcción de subjetividades. Esta visión fue incorporada por el grupo en planes de estudio, seminarios en comunicación-educación, líneas de investigación y conceptualizaciones.

Un postulado analítico ampliamente compartido por distintos estudiosos de los fenómenos sociales y culturales en el marco de la época contemporánea, consiste en la aceptación de que dentro del proceso de construcción social de la realidad, los medios de comunicación y las tecnologías de la información juegan cada vez más un papel decisivo en el procesamiento de los contenidos, la socialización y distribución de los mensajes, la consolidación de la opinión pública y la sustentación de un conjunto de representaciones sociales compartidas sobre las cuales reposan gran medida la consistencia y coherencia de la dinámica social. (Bustamante et al., 2009, p. 108)

Este anclaje tecnológico se materializa en experiencias concretas que develan un recorrido de la relación tecnología y educación. Este aspecto es relevante en la configuración del campo: hay una relación de reciprocidad en la comprensión-uso-comprensión. Esto quiere decir que el posicionamiento respecto de lo tecnológico pasa primero por su aspecto reflexivo para, luego, establecer usos y nuevas reflexiones.

La manera como comunicación/educación abordó esta realidad es pionera en el país: por primera vez se hablaba de ciertas categorías (hipertextualidad, virtualidad, multimedia) y se superaba la instrumentalización pensando únicamente en clave de recursos para

el aprendizaje. En la Universidad Central, el IESCO avanzó en estas comprensiones desde el diseño de la Especialización en Comunicación-Educación del año 2000.

En cuanto a las nuevas tecnologías, la propuesta particulariza en el uso y producción del hipertexto y multimedia. Se acude a estos recursos, al aceptar el rompimiento de las estructuras narrativas secuenciales, la emergencia de lógicas y modos de lectura y escritura no lineales, de formas de persuasión basadas en discursos verosímiles más no argumentativos, en fin, de nuevas modalidades de pensar, sentir, imaginar, concebir el espacio y el tiempo y construir subjetividades. Se pretende con este programa sensibilizar a los participantes hacia las nuevas narrativas de la hipertextualidad y la hipermedialidad, y reconocer su incidencia en la transformación de las concepciones de lectura y escritura, de tal modo que vislumbren sus posibilidades de uso en el ámbito educativo; igualmente, desarrollar algunas habilidades para la construcción de textos hipertextuales y, en tercera instancia, construir contenidos hipertextuales y multimediales, acordes con las condiciones tecnologías existentes. (Cubides, 2000, p. 90)

Frente a unos antecedentes en los que la tecnología estaba asociada a la implementación de un programa de desarrollo, comunicación/ educación plantea una entrada distinta en la que se hace énfasis en los sujetos, sus experiencias y su papel en la enseñanza.

A semejanza del punto anterior, las formas de vincular tecnología y educación dan cuenta de las diferentes posibilidades de entrada a la C-E. En consonancia, la primera de ellas tiene que ver con las propuestas para hacer uso funcional de tecnologías específicas, el Internet, por ejemplo, dentro del espacio educativo, diseñando herramientas que faciliten su apropiación por parte de maestros y alumnos, de tal manera que se sirvan de ella como recurso potenciador del conocimiento. (Cubides, 2000, p. 94)

Así las cosas, los tecnodeterminismos son superados en esta configuración del campo inicial, hay una apuesta reflexiva de las estructuras que circulan en las prácticas y en la producción de conocimiento. Es importante señalar que el campo se dimensiona como un lugar

estratégico para pensar las relaciones tecnología-escuela y, de esta manera, es superada la visión reduccionista pensada únicamente como informática educativa.

En cuanto al campo comunicación educación:

1. Hemos planteado aquí la necesidad de no perder de vista las características de nuestra cultura, de nuestro país, que no ha logrado desarrollar los proyectos de la modernidad que ha generado tanto inclusiones como exclusiones, de las cuales no ha sido inocente la escuela. En este sentido, pensar en la incorporación educativa de las nuevas tecnologías no puede desconocer los tránsitos, traslapes y vacíos que han acompañado otras tecnologías del reciente pasado.

2. En particular, llama la atención que en nuestro país las tecnologías de la hipertextualidad están ligadas al campo de la Informática Educativa. Nuestra propuesta invita a considerarlas también desde una revisión de lo que han sido las 'tecnologías educativas', así como desde una reflexión cultural, comunicativa. Tal encuentro quizás nos permita tener una comprensión mucho más 'rica' de sus potencialidades. (Rueda, 2000, pp. 264-265)

### **4.3 Praxis: las apuestas alternativas, comunitarias y populares**

Hemos dicho en esta investigación que el campo comunicación/ educación surgió en la disputa de unas prácticas sociales que oponían resistencia a la implementación de la tecnología educativa. La experiencia fundacional del continente, de los pioneros en su configuración, inspiró la asimilación del campo en Colombia y los recorridos de este. Sin embargo, al revisar la producción académica del campo —y las experiencias de sistematización—, no aparece una equiparación de estas prácticas con los saberes producidos en la institucionalidad.

La praxis en Comunicación/Educación es, inmediata y regularmente, imposible, al menos en relación con la autonomía. Esa imposibilidad consiste en que debe apoyarse en una autonomía aún inexistente, pero para ayudar a crear la autonomía del sujeto. La salida de esta aparente imposibilidad es la política, como hacer pensante que sabe que no

hay sociedad autónoma sin mujeres y hombres autónomas/os, ni a la inversa. Comunicación/Educación, entonces, es siempre política en cuanto institución de la democracia como régimen del pensamiento colectivo y de la creatividad colectiva; es proyecto de autonomía en cuanto liberación de la capacidad de hacer pensante, que se crea en un movimiento sin fin (indefinido e infinito), a la vez social e individual; es posibilidad radical. (Huergo, 2000, p. 23)

La entrada política al campo no es evidente en la historia intelectual del campo en Bogotá. Experiencias relacionadas con lo popular y lo comunitario son asumidas como objetos de trabajo, como ejemplificaciones, pero no como partes constitutivas de la tradición de los grupos de trabajo acá estudiados.

Sin duda, existen prácticas que desde lo educativo y lo comunicativo mantienen una trayectoria tan importante que, fácilmente, podrían inscribirse en el escenario de la comunicación/educación; no obstante, son realidades marginales que no han generado un desplazamiento por parte de las instituciones. Es posible encontrar, especialmente en los trabajos de investigación de la maestría de la Universidad Distrital, referencias a las prácticas investigativas, pero, generalmente, con esquemas interdisciplinarios que desbordan la historicidad de comunicación/educación.

En los esquemas que fundamentan el campo, el anclaje político siempre se divisó como el norte hacia el cual tendrían que avanzar los posicionamientos teóricos del campo. Una estructura epistemológica del campo, necesariamente, asume este debate.

Comunicación/Educación es política que se articula desde las orillas, desde el desorden cultural; política que no clausura prematuramente el sentido de la transformación y la autonomía, sino que alienta la imaginación y las resistencias culturales, y que se juega en la trama de lo comunitario (hecha de memorias, cuerpos, voces y territorios) persistentemente erosionado desde la pesada homogeneización moderna hasta la aparente liviandad del pluralismo neoliberal. (Huergo, 2000, p. 23)

#### 4.4 Autorreflexividad: discursos emergentes

Reflexionar su estatuto epistémico, sus fracturas e indefiniciones, ha sido una condición reiterada en el campo comunicación/educación. Al provenir de tradiciones distintas y con realidades institucionales complejas, la autorreflexividad marca el campo, interroga su existencia y sus proyecciones en cada momento.

Desde la constitución del CACE, Jesús Martín-Barbero se preguntó por el papel del campo frente a procesos de reflexión del sujeto. En su visión, comunicación/educación ofrecía un escenario que disponía de las condiciones para pensar por sí mismo, para interrogar el mundo y el mundo de escuela.

Es en este sentido, que planteo la necesidad de asumir —sin el menor provincianismo— la creación de pensamiento propio, pero asumir el pensamiento propio lo que para nada debe confundirse con ‘hacer lo que hicieron Kant o Hegel y compañía’ sino con la tarea de pensar desde aquí lo que vivimos nosotros y lo que vive el mundo. Lo que no podemos seguir haciendo es ser meros comentaristas de los que otros piensan. Pues pensar desde aquí, con ‘nuestras cabezas’ solo es posible en la medida en que —como decimos coloquialmente— en ella nos quepa el mundo, en que seamos capaces de pensar el mundo. Lo que me lleva a hacer hincapié en qué hace la investigación. Que es fruto de la confusión de la comunicación con divulgación que no puede hacerse sino sobre resultados, sobre un conocimiento hecho y terminado. En mi concepción la socialización de la investigación empieza por la forma en que la investigación se hace cargo de las demandas sociales, pues por ese momento en la investigación de comunicación/educación pasan ya dimensiones de ‘lo social’ que implican la interlocución con la multiplicidad de demandas que nos vienen, por ejemplo, en el ámbito de los adolescentes, de los que están en eje de los cambios más profundos en los procesos de comunicación con sus padres, con la escuela, con la nación, etc., y sin incluirlos es difícil que los resultados de nuestra investigación lleguen a decir alguna palabra que realmente los interpele. (Martín-Barbero, 1999, pp. 186-187)

Al decir de Martín-Barbero, la responsabilidad política del campo es innegable. Ante la pregunta por su existencia, el papel de la investigación social justifica su preeminencia frente a otras apuestas de la época que, como ya se ha dicho, experimentó la emergencia de distintos proyectos conceptuales con la pretensión de campo académico.

Y en este contexto es que resulta apropiado resaltar el lugar estratégico que asume el campo educación-comunicación, ya que es en relación con éste como operará, en gran parte, la adecuación, del sistema social a los retos planteados por el nuevo paradigma productivo. Es aquí, en este ámbito preciso, donde surge el campo Comunicación-Educación como espacio privilegiado para pensar de manera innovadora los tópicos y problemas que identifican este tipo de sociedades, entre las cuales se incluye la nuestra, y lo que alienta el diseño de programas académicos e investigativos, los diseños curriculares, los planes de estudio y demás componentes y articuladores estructurales de un diseño académico como el de la Maestría Comunicación-Educación. (Maestría Comunicación-Educación, 2017, p. 17)

Un nuevo paradigma epistémico, en el marco de la sociedad de conocimiento, plantea la necesidad del campo en el ámbito de las ciencias sociales de América Latina para la Universidad Distrital, reconociendo la densidad de su naturaleza: comunicación/educación.



## Conclusiones

Al finalizar esta investigación, al indagar en profundidad por su estructura epistemológica, es posible precisar qué comunicación/educación es un campo en el que se conjugan prácticas académicas, producción de conocimientos científicos, tensiones institucionales, discursos y agentes sociales. Cada uno de estos aspectos está dotado de un significado y una naturaleza propia que permite hacer un rastreo de su desarrollo y evolución. Siguiendo a Bourdieu (2002), los modos de relación de estos elementos legitiman su existencia y definición como un campo intelectual.

La realidad particular de cada institución en la que comunicación/educación ha tenido repercusión en Bogotá, aunada a la producción de investigaciones seriadas desde el campo, permite señalar una trayectoria sistemática que demuestra la actualidad de la discusión —y su condición estratégica— respecto de otras iniciativas académicas que no lograron permanecer ni adjudicar notoriedad en el debate de las ciencias sociales y sus fronteras conceptuales en el escenario bogotano.

El contexto histórico en que surgió el campo favoreció la instalación de ciertos objetos conceptuales (expuestos en el capítulo cuarto de este libro) que delimitaron el planteamiento de temáticas y fenómenos concretos. Estos objetos situaron intereses de indagación en la tradición de las instituciones que, en sus centros de investigación, generaron las condiciones materiales para el avance del campo. Desde esta dinámica se precisa la estructura epistemológica del campo denominado comunicación/educación en el círculo académico de Bogotá.

La enunciación del campo encuentra un lugar de explicación definitivo por el diseño y la puesta en marcha de programas curriculares sustentados en los objetos de estudio de comunicación/educación; las prácticas de enseñanza, por ende, son una condición distintiva del campo frente a su historicidad en América Latina.

El círculo de Bogotá plantea una respuesta frente a la indeterminación del campo, propia de su memoria fundacional. La aparición de los programas de formación posgradual que desde comunicación/educación se posicionan en la Universidad Central y en la Universidad Distrital, respectivamente, garantizan su permanencia en los debates propios del campo; esta particularidad supone su vigencia y presencia. La experiencia del Colegio Académico de Comunicación y Educación en la Universidad Pedagógica Nacional hace parte, también, de ese mismo desplazamiento.

En la revisión documental de la producción investigativa de estas instituciones, comparada con la tradición del continente, aparece una preocupación constante por la definición del campo y de sus objetos de trabajo. Los intelectuales fundacionales sostuvieron esta preocupación constantemente en sus trabajos; sin embargo, en el círculo de Bogotá alcanzará continuidades y vigencias en las apuestas investigativas y los posicionamientos conceptuales.

En relación con su historicidad, el campo se soporta desde una primera generación de trabajadoras y trabajadores académicos que han mantenido una producción constante en el marco de referencia ya señalado. En la Universidad Central, Carlos Valderrama, Humberto Cubides y Marsela Rojas, desde el IESCO, han apostado por un programa de investigación. En la Universidad Distrital, los profesores Borys Bustamante y Fernando Aranguren han consolidado la maestría que, luego de diez años, ha legitimado al campo dentro de las prácticas de enseñanza. En esa primera generación sigue vigente una intersección con académicos de la comunicación, la pedagogía y la educación popular.

### *¿Desde dónde comunicación/educación hoy?*

La actualidad del campo experimenta un punto de inflexión significativo. Las dinámicas de la sociedad contemporánea, la crisis de las instituciones como portadoras de saber, las tensiones de las trayectorias populares respecto de las demandas de formalización, sitúan abordajes vigentes en los contextos de relación en que se ha movido comunicación/educación. El campo es absolutamente estratégico para poder pensar estos fenómenos, estos sujetos y estas prácticas.

Pensar el campo hoy supone confrontar las matrices sociales y culturales de América Latina, interrogar críticamente la brecha entre trayectorias prácticas de mediación y el campo académico de investigación. La reflexión pasa por asumir estas matrices desde la tensión comunicación/educación y hegemonía, trabajando así categorías y espacios de producción simbólica y cultural.

En este sentido, se develan los problemas que emergen en la historicidad del campo: la permanencia de la desconexión del campo académico con las trayectorias prácticas de investigación, la preeminencia de las teorías comunicativas más simplificadoras y funcionales que redundan en una excesiva "escolarización" del campo.

Abordar el campo hoy está cifrado en la recuperación de lo político-cultural, en evaluar de qué modos el campo de comunicación/educación se refigura en este contexto y, además, cómo contribuye al desarrollo social-histórico de paradigmas populares y cómo acompaña procesos de lucha por el reconocimiento.

Hay una necesidad de actualizar el campo, de generar las preguntas y recuperar los debates. Este esfuerzo implica hablar de negociación cultural, hablar de epistemología del sur, implica tensionar el trabajo de intelectuales que estudian las prácticas y saberes emergentes frente a otras epistemologías hermenéuticas, diatópicas y locales.

Inicialmente, y siguiendo a Bourdieu (2002), asumimos la delimitación de campo de comunicación y educación como espacio de saber en el que es posible demarcar áreas visibles (aquellas documentadas

en sus trayectorias) y otras más intangibles (los desplazamientos de las distintas prácticas sociales). Así las cosas, podemos afirmar que se trata de un “territorio” (Martín-Barbero, 2000; Huergo, 2010) aún desordenado, al que si bien es posible recorrer por algunas trayectorias demarcadas (tradiciones, anclajes, representaciones hegemónicas), al mismo tiempo se hace necesario “atravesar” por caminos menos establecidos.

Considerar el estatuto epistemológico de comunicación/educación aporta las discusiones, los objetos y las reflexiones propias del ámbito de las ciencias de la educación. Quizá, entonces, permita una mirada a la enseñanza frente a la hegemonía de una sociedad del aprendizaje que hace carrera.

## Referencias

- Alfaro, R. (2000). Educación y comunicación: ¿A la deriva del sentido del cambio? En C.E. Valderrama et al., *Comunicación-educación. Coordinadas, abordajes y travesías*. Siglo del Hombre Editores.
- Álvarez, L. E. (2009). *Estilos de conocimiento de los estudios de la comunicación mediática en Colombia: años 1962 a 1990*. RUDECOLOMBIA y Fondo Editorial de la Universidad del Cauca.
- Aparici, R. (Coord.) (2010). *Educomunicación: más allá del 2.0*. Gedisa.
- Barranquero, A. (Coord.) (2013). Juan Díaz Bordenave In Memoriam (1926-2012). *Dossier. Portal de la Comunicación InCom-UAB*. [http://www.portalcomunicacion.com/monograficos\\_det.asp?id=219](http://www.portalcomunicacion.com/monograficos_det.asp?id=219)
- Barranquero, A. (2015). Trayectorias, cruces y diálogos entre la tradición latinoamericana y anglosajona en comunicación comunitaria y ciudadana. *Revista Internacional de Comunicación y Desarrollo*, 1(1), 19-22.
- Beltrán, J. (1993). *Comunicación para el desarrollo en Latinoamérica: una evaluación sucinta al cabo de cuarenta años*. Infoamerica.org. [https://www.infoamerica.org/teoria\\_articulos/beltran1.htm](https://www.infoamerica.org/teoria_articulos/beltran1.htm)
- Boff, L. (1982). *San Francisco de Asís: ternura y vigor*. Editorial SAL TERRAE.
- Bourdieu, P. (2002). *Campo de poder, campo intelectual*. Montessor.
- Bourdieu, P. (2003a). *El oficio de científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad*. Anagrama.

- Bourdieu, P. (2003b). *Intelectuales, política y poder*. Eudeba.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Siglo XXI Editores.
- Browne, R. y Silva, V. (2005). Las disciplinas de la comunicación. Epistemologías en crisis. *Comunicación*, (3), 209-220.
- Bustamante, B. (2001). Programa de Especialización en Pedagogía de la Comunicación y Medios Interactivos. *Revista Enunciación*, (6).
- Bustamante, G., Herrera, M. C., Vásquez, T., Marín, L. F. y Arias, D. (2003). Observatorio Pedagógico de Medios. *Pedagogía y Saberes*, (18).
- Bustamante, B. (Comp.) (2006). *Educación para la comunicación*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Bustamante, B., Aranguren, F. y Chacón, M. (2009). *Proyecto usos pedagógicos de una televisión de calidad para niños y jóvenes*. CNTV y Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Cimadevilla, G. (1998). La comunicación entre dudas, paradojas y algunas razones siempre provisionarias. *Temas y Problemas de Comunicación*, 6(8), 93-99.
- Colegio Académico de Comunicación y Educación. (2000). *Experiencias pedagógicas en comunicación, medios y nuevas tecnologías*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Comisión Internacional de Estudios de la Comunicación. (1978). *Informe provisional sobre los problemas de la comunicación en la sociedad moderna*. Unesco.
- Crovi, D. (2001). *Comunicación y educación. Perspectiva latinoamericana*. ILCE.

- Cubides, C.H. (2000). Los sentidos diversos de una propuesta comunicativo-educativa. En C.E. Valderrama (ed.), *Comunicación-educación: coordenadas, abordajes y travesías*. Siglo del Hombre.
- Cubides, C.H. y Valderrama, C.E. (1996). Comunicación-educación: algunas propuestas investigativas. *Revista Nómadas*, (5).
- Decreto 0272 de 1998. Por el cual se establecen los requisitos de creación y funcionamiento de los programas académicos de pregrado y postgrado en Educación ofrecidos por las universidades y por las instituciones universitarias. 11 de febrero de 1998.
- Decreto 1981 de 2003. Por el cual se reglamenta el Servicio Comunitario de Radiodifusión Sonora y se dictan otras disposiciones. 16 de julio de 2003. D. O. N.º 45.252.
- Departamento de Investigaciones Universidad Central. (1996). Editorial. *Revista Nómadas*, (5).
- De Sousa Santos, B. (2009). *Epistemología del sur*. Siglo XXI Editores.
- Díaz Bordenave, J. (1962). Latinoamérica necesita revolucionar sus comunicaciones. *Revista Combate*, (25).
- Díaz Bordenave, J. (1976). La comunicación de las innovaciones agrícolas en América Latina. La necesidad de nuevos modelos. En G. Alfonso y T. Thomas (comps.) (2008). *Antología de comunicación para el cambio social* (pp. 358-370). Consorcio de Comunicación para el Cambio Social.
- Díaz Bordenave, J. (1977). Communication and Rural Development. En G. Alfonso y T. Thomas (comps.) (2008), *Antología de comunicación para el cambio social* (pp. 369-384). Consorcio de Comunicación para el Cambio Social.

- Echeverri, J. (2015). Desplazamientos y efectos en la formación de un campo conceptual y narrativo de la pedagogía en Colombia (1989-2010). En J. Echeverri (ed.), *Paradigmas y conceptos en educación y pedagogía* (pp. 149-155). Siglo del Hombre Editores y Grupo Historia de la Práctica Pedagógica.
- Espitia, U. y Valderrama, C.E. (2009). Hacia una apertura política del campo comunicación-educación. *Revista Nómadas*, (30).
- Fals Borda, O. (2003). *Ante la crisis del país: ideas-acción para el cambio*. El Áncora y Panamericana.
- Fernández, M.B. (2013). Debates, interrogantes y proyecciones del campo comunicación/ educación. *Revista Tram[p]as de la Comunicación y la Cultura*, (75), 195-202.
- Fernández, M. B. (2014). Jorge Huergo y la institucionalidad del campo comunicación/educación. *Question*, 1(42) 83-91. <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/view/2178>
- Freire, P. (1970). *La educación de los adultos como acción cultural. Introducción a su comprensión*. Universidad de Harvard.
- Freire, P. (1973). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1974). *Educación para el cambio social*. Tierra Nueva.
- Freire, P. (1976). *Educación y cambio*. Comisión Ecuménica Latinoamericana de Educación CELADEC.
- Freire, P. (1982). *A importancia ato de ler*. Cortez, Autores Asociados.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Ediciones Paidós.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

- Fuentes-Navarro, R., Martín-Barbero, J., Capparelli, S., Lenarduzzi, V., Sodré, M. (...), Pineda-De Alcázar, M. (2005). *Comunicación: campo y objeto de estudio*. ITESO.
- Fuentes, R. (1999). La investigación de la comunicación en América Latina: condiciones y perspectivas para el siglo XXI. *Oficios Terrestres*, (6).
- Galindo, J. (2004). Apuntes de historia de una comunicología posible: hipótesis de configuración y trayectoria. En G. Alfonso y T. Thomas (comps.) (2008), *Antología de comunicación para el cambio social*. Consorcio de Comunicación para el Cambio Social.
- García, A. (1996, marzo-junio). Aprendizaje sobre la marcha: desarrollo del Departamento de Física (1963-1996). *Avance y Perspectiva*, 15, 97-104.
- Gutiérrez-Pérez, F. (1975). *Pedagogía de la comunicación*. Editorial Hymmanitas.
- Gutiérrez, G. (1975). *Teología de la liberación: perspectivas*. Sígueme.
- Habermas, J. (2001). *Acción comunicativa y razón sin transcendencia*. Paidós.
- Herrán, M. (1999). Pistas para el encuentro comunicación/educación. Estado del arte en comunicación/educación en el Distrito Especial de Bogotá dentro del contexto latinoamericano. En M. Herrán., J. Martín-Barbero y M. Zambrano, *Palimpsestos y recorridos de la comunicación en la educación* (pp. 36-50). Universidad Pedagógica Nacional.
- Herrán, M., Martín-Barbero, J. y Zambrano, M. (1999). *Palimpsestos y recorridos de la comunicación en la educación*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Hopenhayn, M. (2003). *Educación, comunicación y cultura en la sociedad de la información: una perspectiva latinoamericana*. Naciones Unidas.

- Huergo, J. (1996). *Comunicación/educación, ámbitos, prácticas y perspectivas*. Universidad Nacional de La Plata.
- Huergo, J. (2000). *Comunicación/educación: itinerarios transversales*. En C.E. Valderrama et al., *Comunicación-educación. Coordinadas, abordajes y travesías* (pp. 3-225). Siglo del Hombre Editores y Universidad Central DIUC.
- Huergo, J. (2005). *Hacia una genealogía de comunicación/educación: rastreo de algunos anclajes político-culturales*. Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Periodismo y Comunicación.
- Huergo, J. (2010). Una guía de comunicación/educación, por las diagonales de la cultura y la política. En R. Aparici (coord.), *Educomunicación: más allá del 2.0*. Gedisa.
- Huergo, J. (2013). Mapas y viajes por el campo comunicación educación. *Revista Tram[p]las de la Comunicación y la Cultura*, (75), 19-30.
- Huergo, J. (2015). *La educación y la vida: un libro para maestros de escuela y educadores populares*. Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Periodismo y Comunicación Social. [https://perio.unlp.edu.ar/sites/default/files/la\\_educacion\\_y\\_la\\_vida\\_ebook.pdf](https://perio.unlp.edu.ar/sites/default/files/la_educacion_y_la_vida_ebook.pdf)
- Huergo, J. y Fernández, M.B. (1999). *Cultura escolar, cultura mediática / intersecciones*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Huergo, J. y Morawicki, K. (Eds.) (2016). *Entre la memoria y la promesa: conversaciones con Jesús Martín-Barbero*. Editorial de la Universidad Nacional de La Plata.
- Kaplún, G. (2005). La calle ancha de la comunicación latinoamericana. En G. Alfonso y T. Thomas (comps.) (2008), *Antología de comunicación para el cambio social*. Consorcio de Comunicación para el Cambio Social.

- Kaplún, G. (2017). Comunicación popular y cultura masiva: el debate propiciado por Jesús Martín-Barbero. En M. de Moragas, J., J. Terrón y O. Rincón (eds.) (2017), *De los medios a las mediaciones de Jesús Martín Barbero, 30 años después* (pp. 78-138). InCom-UAB Institut de la Comunicació, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Kaplún, M. (1992). *A la educación por la comunicación*. UNESCO y OREALC.
- Kaplún, M. (2001). *A la educación por la comunicación: la práctica de la comunicación educativa*. CIESPAL.
- Kaplún, M. (2002). *Una pedagogía de la comunicación (el comunicador popular)*. Caminos.
- LaCapra, D. (1998). Repensar la historia intelectual y leer los textos. En E.J. Palti, *Giro lingüístico e historia intelectual: Stanley Fish, Dominick LaCapra, Paul Rabinow y Richard Rorty* (pp. 237-293). Universidad Nacional de Quilmes.
- Laverde, M.C., Cubides, H. y Valderrama, C. (1996). Comunicación/ Educación, una relación estratégica. *Nómadas*, (5).
- León, G. (2007). *La nueva hegemonía en el pensamiento latinoamericano de la comunicación*. Universidad de Sonora.
- López de la Roche, M. (2008). ¿Aprenden las audiencias infantiles con los medios? *Comunicar*, 15(30), 55-59.
- Maestría Comunicación-Educación. (2017). *Proyecto Educativo*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Marques de Melo, J. (2007). *Entre el saber y el poder. Pensamiento comunicacional latinoamericano*. México: Comité Regional de Cooperación con la UNESCO.

- Marques de Melo, J. y Castelo, S. (Orgs.) (1999). Pensamiento comunicacional brasileiro. En G. Alfonso y T. Thomas (comps.) (2008), *Antología de comunicación para el cambio social* (pp. 378-399). Consorcio de Comunicación para el Cambio Social.
- Martín-Barbero, J. (1984). Perder el 'objeto' para ganar el proceso. *Signo y Pensamiento*, 3(5).
- Martín-Barbero, J. (1987). *De los medios a las mediaciones* (1.<sup>a</sup> ed.). Ediciones G. Gili.
- Martín-Barbero, J. (1992, ene.-dic.). Enseñanza de la comunicación: la legitimación de una profesión como campo intelectual. *Pedagogía y Saberes*, (3), 20-26. <https://doi.org/10.17227/01212494.3pys20.26>
- Martín-Barbero, J. (1997) Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación. *Nómadas*, (5).
- Martín-Barbero, J. (1999). Retos de la comunicación a la educación. Propuesta conceptual para el colegio de educación y medios de la Universidad Pedagógica Nacional. En M. Herrán et al. (coords.), *Palimpsestos y recorridos de la comunicación en la educación*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Martín-Barbero, J. (2000). Ensanchando territorios en comunicación y educación. En C.E. Valderrama et al. (coords.), *Comunicación-educación. Coordinadas, abordajes y travesías* (pp. 4-56). Siglo del Hombre Editores, Universidad Central DIUC.
- Martín-Barbero, J. (2002a). Comunicación y cultura en la sociedad global. En G. Alfonso y T. Thomas (comps.) (2008), *Antología de comunicación para el cambio social*. Consorcio de Comunicación para el Cambio Social.
- Martín-Barbero, J. (2002b). *Oficio del cartógrafo. Travesías latinoamericanas de la comunicación en la cultura*. Fondo de Cultura Económica.

- Martín-Barbero, J. (2008). Autopercepción intelectual de un proceso histórico. *Revista Anthropos*, (219), 21-42.
- Martín-Barbero, J. (2009). Culturas y comunicación globalizada. *Revista Científica de Información y Comunicación*, (6), 175-192.
- Martínez, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina*. Anthropos.
- Masterman, L. (1983). La educación en materia de comunicación: problemas teóricos y posibilidades concretas. *Perspectivas*, 13(2), 191-200.
- Mata, M. C. (2000). Reflexiones acerca de las investigaciones en comunicación. *Revista Latina de Comunicación Social*, (35). <http://www.ull.es/publicaciones/latina/Argentina2000/01cmata.htm>
- Mata, M.C. (2005). Prólogo. En J. Huergo, *Hacia una genealogía de comunicación/educación: rastreo de algunos anclajes político-culturales*. Ediciones de Periodismo y Comunicación.
- Mejía, R. (2014). La educación popular: una construcción colectiva desde el Sur y desde abajo. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22, 1-31. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275031898079>
- Mejía, R., Cendales, L. y Muñoz, J. (Comps.) (2013). *Entretejidos de la educación popular en Colombia*. Ediciones Desde Abajo, CEAAL.
- Morabes, P. (2008). La investigación en comunicación/educación: problemas epistemológicos y teóricos en la (in)definición del campo. *Oficios Terrestres*, (21).
- Morabes, P. (2014a). Al maestro Jorge, con cariño. *Question*, 1(42), 83-91. <http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/view/2161/1941>
- Morabes, P. (2014b). Problemáticas emergentes en comunicación/educación. *Oficios Terrestres*, (30).

- Moragas de, M., Terrón, J. y Rincón, O. (Eds.) (2017). *De los medios a las mediaciones de Jesús Martín Barbero, 30 años después*. InCom-UAB Institut de la Comunicació, Universitat Autònoma de Barcelona. [http://incom.uab.cat/download/eBook\\_incomuab\\_14.pdf](http://incom.uab.cat/download/eBook_incomuab_14.pdf)
- Morsy, Z. (Coord.) (1984). *La educación en materia de comunicación*. UNESCO.
- Muñoz, G., Mora, A., Walsh, C., Gómez, E. y Solano, R. (2016). *Comunicación-educación en la cultura para América Latina: desafíos y nuevas comprensiones*. Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO.
- Oliveira, I. de (2010). Caminos de la educomunicación: utopías, confrontaciones, reconocimientos. En R. Aparici (coord.), *Educomunicación: más allá del 2.01* (pp. 29-150). Gedisa.
- Orozco, G. (1999). Presentación. En J. Huergo y M. B. Fernández (coords.), *Cultura escolar, cultura mediática/intersecciones*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Ortiz, R. (1998). *Otro territorio*. Convenio Andrés Bello.
- Osin, L. (1999). *Comunicación, humanismo y nuevas tecnologías en el espacio escolar*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Pereira González, J. M. y Cadavid, A. (Eds.) (2011). *Comunicación, desarrollo y cambio social: interrelaciones entre comunicación, movimientos ciudadanos y medios*. Pontificia Universidad Javeriana, Universidad Minuto de Dios, UNESCO.
- Piaget, J., Lazarsfeld, P., Mackenzie, W. J. et al. (1973). *Tendencias de la investigación en las ciencias sociales* (P. Castrillo, trad.). Alianza Editorial.
- Prieto, D. (1998). Comunicación educativa en el contexto latinoamericano. *Psychosocial Intervention*, 7(3).

- Prieto, D. (2000). *La comunicación en la educación*. Editorial Universidad Bolivariana.
- Prieto, D. (2010). Construir nuestra palabra de educadores. En R. Aparici (coord.), *Educomunicación: más allá del 2.0* (pp. 27-40). Gedisa.
- Quiroz, M. (1997). Propuestas para la educación y la comunicación. *Comunicar: Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación*, (8), 31-37.
- Rubio Gaviria, D. & Mendoza Duarte, R. (2018). El aprendizaje y el campo pedagógico: algunos conceptos fundamentales. *Praxis & Saber*, 9(19), 19-39.
- Rueda, R. (2000). Una propuesta de formación en el escenario de las tecnologías de la hipertextualidad. En C. E. Valderrama et al. (Coords.), *Comunicación-educación. Coordenadas, abordajes y travesías* (pp. 249-268). Siglo del Hombre Editores.
- Rueda, R. (2014). Jorge Huergo por los itinerarios y diagonales de la comunicación/educación. *Question*, 1(42), 83-91. <http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/view/2161/1941>
- Rueda, R. y Quintana, A. (2004). *Ellos vienen con el chip incorporado. Aproximación a la cultura informática escolar*. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP.
- Sánchez, A. y Rueda, R. (2014). María Cristina Laverde Toscano: la artesanía de una práctica investigativa para las ciencias sociales. *Revista Nómadas*, (40).
- Schmucler, H. (1984, marzo). Un proyecto de comunicación y cultura. *Comunicación y Cultura en América Latina*, 11(11), 3-8.
- SED Bogotá, Subdirección de Medios Educativos. (2005). *Proyecto de Educación para la Comunicación, Proyecto ECO*. SED.

- Torres Carrillo, A. (1993). La educación popular: evolución reciente y desafíos. *Revista Pedagogía y Saberes*, (4), 13-26.
- Torres, W. (2000). Catálogo de las naves aqueas: introducción lineal a un campo estratégico del conocimiento en las llamadas sociedades periféricas. En C. E. Valderrama et al. (Coords.), *Comunicación-educación. Coordinadas, abordajes y travesías* (pp. 49-63). Siglo del Hombre Editores.
- Torrigo, E. (2008). ALAIC y la investigación comunicacional latinoamericana en tiempos de redefinición utópica. *Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación*, 5(8-9).
- Torrigo, E. (2016). *La comunicación pensada desde América latina (1960-2009)*. Comunicación Social Ediciones y Publicaciones.
- Traverso, E. (2012). *La historia como campo de batalla. Interpretar las violencias del siglo XX*. Fondo de Cultura Económica.
- Universidad Pedagógica Nacional. (1995). Editorial. *Pedagogía y Saberes*, (6).
- Valderrama, C.E. (Ed.) (2000). *Comunicación-educación. Coordinadas, abordajes y travesías*. Siglo del Hombre Editores.
- Valderrama, C.E. (2007). *Ciudadanía y comunicación: saberes, opiniones y haceres escolares*. Siglo del Hombre Editores.
- Vásquez, T. (1996) Educación y comunicación: un nuevo campo de formación. *Pedagogía y Saberes*, (13).
- Zuluaga Cáceres, O. (1999). *Pedagogía e historia*. Siglo del Hombre Editores, Anthropos y Editorial Universidad de Antioquia.

## Bibliografía

- Aparici, R. y Marí, V. (Coords.) (2003). *Cultura popular, industrias culturales y ciberespacio*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Aristizábal, M., Fernández, A., Muñoz, M.E. y Tosse, C.A. (2012). *¡Tan cerca y tan lejos! De la renovación curricular a la Ley General de Educación: 1975-1994*. Universidad del Cauca.
- Barranquero, A. (2009). La arquitectura participativa de la comunicación para el cambio. *Diálogos de la Comunicación*, (78), 1-14.
- Barranquero, A. y Ángel, A. (2015). La producción académica sobre comunicación, desarrollo y cambio social en las revistas científicas de América Latina. *Signo y Pensamiento*, 34(67), 30-58.
- Barranquero, A. y Rosique, G. (2014). La formación en comunicación/ educación para el cambio social en la universidad española. Rutas para un diálogo interdisciplinar. *Cuadernos.info*, (35), 83-102. <https://doi.org/10.7764/cdi.35.656>
- Escobar, A. (2005). *Más allá del tercer mundo: globalización y diferencia*. Instituto Colombiano de Antropología e Historia ICANH.
- Gadamer, H.G. (2002). *Verdad y método II*. Sígueme.
- Heidegger, M. (1998). *El ser y el tiempo*. Fondo de Cultura Económica FCE.
- La Rosa, A. (2006). Una perspectiva transdisciplinaria para analizar la comunicación en la era digital. *Razón y Palabra*, (48).

- Martínez, A. y Rojas, F. (1984). Movimiento pedagógico: otra escuela, otros maestros. *Revista Educación y Cultura*, (1), 4-12.
- Mata, M. C. (2000). Reflexiones acerca de las investigaciones en comunicación. *Revista Latina de Comunicación Social*, (35). <http://www.ull.es/publicaciones/latina/Argentina2000/01cmata.htm>
- Morabes, P. (2001). Comunicación/ educación: trayectorias y representaciones en los docentes y sus propuestas escolares. *Oficios Terrestres*, (9-10).
- Palti, E. J. (1998). *Giro lingüístico e historia intelectual: Stanley Fish, Dominick LaCapra, Paul Rabinow y Richard Rorty*. Universidad Nacional de Quilmes.
- Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur: la reinvencción del conocimiento*. CLACSO.
- Vásquez, T. (1995). Educación y comunicación masiva. Comunicación y educación desde la cultura. *Pedagogía y Saberes*, (6).
- Vásquez, T. (2004). Tradición e innovación en la relación educación comunicación. En M.C. Herrera et al. (Coords.), *Educación y cultura política: una mirada multidisciplinaria*. Plaza y Janés.
- Wallerstein, I. (2004). *Las incertidumbres del saber*. Gedisa.





Este libro se terminó de imprimir  
en el mes de mayo de 2024, en  
Búhos Editores Ltda.

Tunja - Boyacá - Colombia

Otros títulos de la Colección  
Tesis Doctorales  
UPTC - RUDECOLOMBIA

Tomo 14

Una perspectiva investigativa en la  
formación de profesores de matemáticas.

Lida Esperanza Riscanevo Espitia  
2019

Tomo 15

Deserción universitaria. Políticas y  
vivencias de docentes y estudiantes en  
una universidad colombiana.

Sara Cristina Guerrero  
2023

Tomo 16

La educación superior en Colombia  
y su declive.

Yurani Stella Ardila Franco  
2023

Tomo 17

Patrones de interacción comunicativa  
en el aula de matemáticas.

José Francisco Leguizamón Romero  
2023



Esta investigación se orientó desde un cuestionamiento a la estructura epistemológica de un campo académico que en la tradición latinoamericana ha intentado abrirse espacio en las fronteras conceptuales de las ciencias sociales, ha mostrado cierta indeterminación en su naturaleza objetual y ha experimentado la disensión en prácticas emergentes algunas veces sistematizadas. Por ello, se inquirió por las trayectorias académicas que han sustentado el desarrollo epistemológico del campo comunicación/educación y, al mismo tiempo, por la existencia de una tradición intelectual que permitiese reconocer como campo las discusiones de comunicación/educación.

El trabajo de archivo implicó la revisión de textos entendidos como fundacionales del campo, los cuales fueron seleccionados en orden de importancia para el estado del tema y la consolidación de las fuentes testimoniales y documentales. La bibliografía revisada en los antecedentes estuvo soportada en las publicaciones de revistas de las universidades Central, Pedagógica y Distrital, y en textos de centros académicos que se han dedicado al estudio de la comunicación/educación en algunas partes del continente, como la Universidad de la Plata en Argentina.

El planteamiento se basó en la historia intelectual. Por su parte, el trabajo documental fundamentado en experiencias curriculares resultó definitivo para puntualizar la discusión en términos epistemológicos.

Al finalizar esta investigación se puede afirmar que comunicación/educación es un campo en el que se conjugan prácticas académicas, producción de conocimientos científicos, tensiones institucionales, discursos y agentes sociales.



Uptc®  
Universidad Pedagógica y  
Tecnológica de Colombia  
VIGILADA MINEEDUCACIÓN

