



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 metodología¹, 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 saber². 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 intelectuales³. 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 escolar⁴.

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 incompreensión 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.