



## **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. (Huergo, 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, practicas, 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, interpelando 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 Cровi (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’. (Huerdo 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.